

SchulBildung in den Hilfen zur Erziehung: Einblicke in den Alltag von Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe

Kliche, Helena; Täubig, Vicki

Veröffentlichungsversion / Published Version
Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kliche, H., & Täubig, V. (2019). *SchulBildung in den Hilfen zur Erziehung: Einblicke in den Alltag von Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe*. (FGW-Studie Vorbeugende Sozialpolitik, 22). Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-66364-7>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



FGW-Studie

Vorbeugende Sozialpolitik 22

Ute Klammer, Ralitsa Petrova-Stoyanov (Hrsg.)



Helena Kliche und Vicki Täubig

(unter Mitarbeit von Martin Harbusch, Laura Linde und Melanie Blaschke)

SchulBildung in den Hilfen zur Erziehung

Einblicke in den Alltag von Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe



Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (e.V.)
Kronenstraße 62
40217 Düsseldorf

Telefon: 0211 99450080
E-Mail: info@fgw-nrw.de
www.fgw-nrw.de

Geschäftsführender Vorstand

Prof. Dr. Dirk Messner, Prof. Dr. Ute Klammer (stellv.)

Themenbereich

Vorbeugende Sozialpolitik
Prof. Dr. Ute Klammer, Vorstandsmitglied
Ralitsa Petrova-Stoyanov, wissenschaftliche Referentin

Layout

Olivia Pahl, Referentin für Öffentlichkeitsarbeit

Förderung

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

ISSN

2567-0050

Erscheinungsdatum

Düsseldorf, Juni 2019

Helena Kliche und Vicki Täubig

(unter Mitarbeit von Martin Harbusch, Laura Linde und Melanie Blaschke)

SchulBildung in den Hilfen zur Erziehung

Einblicke in den Alltag von Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe

Auf einen Blick

- Der Alltag der Hilfen zur Erziehung ist wesentlich durch Schule geprägt. Kinder, Jugendliche und Eltern werden von Fachkräften in der täglichen Bewältigung des Schulbesuchs unterstützt – sei es bei der Hausaufgabenbearbeitung, den Schulentscheidungen oder Elternabenden.
- Hilfen zur Erziehung werden durch die Fachkräfte als Herstellung einer besseren Passung zwischen Familie und Schule entworfen.
- Der Schulbesuch junger Menschen in Heimerziehung ist durch eine Vielzahl entstandardisierter schulischer Übergänge, wie Schulformwechsel, gekennzeichnet.
- Kooperation von Hilfen zur Erziehung mit Schule findet vor allem interpersonal zwischen Fachkräften und Lehrer_innen statt, wobei die Fachkräfte das Engagement der Lehrkräfte als ausschlaggebend für die Kooperation herausstellen.
- Ein Mangel an Ausstattung, Personal und Wissen in Hilfen zur Erziehung und Schule ist zu konstatieren.

Abstracts

SchulBildung in den Hilfen zur Erziehung

Einblicke in den Alltag von Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe

Formale Bildung entscheidet wesentlich über die Teilhabe an der Gesellschaft. Befunde zur Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen, die in und mit Hilfen zur Erziehung leben, bilden den Ausgangspunkt des Projektes *SchulBildung in den Hilfen zur Erziehung*. In diesem wurde der schulbildungsbezogene Alltag von Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe ethnographisch und in Gruppendiskussionen mit Fachkräften erforscht.

Der Bericht fokussiert Passungsverhältnisse zwischen den Hilfen zur Erziehung, Familie und Schule anhand der Zusammenarbeit mit Eltern, der Hausaufgabenbearbeitung, schulischer Übergänge sowie der Kooperation von Hilfen zur Erziehung mit Schulen. Bilanziert wird zum einen eine Kultur des Mangels bezüglich der die Schulbildung unterstützenden Kapitalien in den Hilfen zur Erziehung. Zum anderen werden ungleichheitsfördernde Mechanismen des Schulsystems, die für Kinder und Jugendliche in bzw. mit Hilfen zur Erziehung zum Tragen kommen, herausgestellt.

SchoolEducation in childraising care

Insights from the everyday life of residential care and social and educational family support

Formal education has strong impact on participation in society. Results on educational inequality of children and young people living in and with residential care are the point of departure of the project. This project examined the everyday life in residential care that is related to school education and to social and educational family support ethnographically and on the basis of group discussions with professionals.

The report focuses on relations of fitting between childraising care, family and school with respect to the cooperation with parents, doing of homework, school transitions and cooperation between childraising care and schools. On the one hand it can be concluded that there is a culture of scarcity regarding different forms of capital that support school education in the context of childraising care. On the other hand, those mechanisms of the school system that foster inequality are identified which take effect on children and young people in childraising care.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	v
Tabellenverzeichnis	v
Abkürzungsverzeichnis	v
1 Einleitung	1
2 Hilfen zur Erziehung und Schule.....	4
2.1 Hilfen zur Erziehung.....	4
2.2 Schule als Alltag junger Menschen in Hilfen zur Erziehung.....	5
2.3 Bildungsbeteiligung und Schulerfolg junger Menschen in Hilfen zur Erziehung.....	7
2.4 Kooperation von Hilfen zur Erziehung und Schule	9
3 Projektanlage	11
3.1 Theoretische Überlegungen und Untersuchungsfragen	11
3.2 Methoden und Umsetzung.....	13
3.2.1 Ethnographie	14
3.2.2 Gruppendiskussionen	16
3.3 Vorstudie	16
4 Zusammenarbeit mit Familie	18
4.1 Erwartungen an die Eltern.....	19
4.2 Herstellung eines Passungsverhältnisses mit Schule	20
5 Schulische Übergänge in der Heimerziehung.....	23
5.1 Vielzahl (ent-)standardisierter Übergänge	24
5.2 Organisationale und professionelle Begleitung	26
5.3 Erleben schulischer Übergänge durch Heranwachsende	29
6 Hausaufgaben.....	31
6.1 Zeiten für Hausaufgaben	31
6.2 Raum für Hausaufgaben	34
6.3 Frustrations- und Konfliktpotential	35
6.4 Nutzen für die Hilfen zur Erziehung	38
7 Kooperationen von Hilfen zur Erziehung mit Schule	40
7.1 Kooperationsalltag	40

7.2	Interpersonale Kooperationen zwischen Fachkräften und Lehrer_innen.....	42
7.3	Organisationale Bedingungen interpersonaler Kooperationen	43
7.4	Kooperationen mit Kolleg_innen anderer (Jugend-)Hilfen an Schule	46
8	Fazit	49
8.1	Kultur des Mangels	49
8.2	Vorbeugende Sozialpolitik – auch Bildungspolitik.....	52
8.3	Weiterer Forschungsbedarf.....	53
	Literatur.....	54
	Über die Autorinnen.....	62

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Hauptgrund für die Hilfegewährung von SPFH 2015 und Heimerziehung 2016 für Deutschland (jeweils zum 31.12.; Angaben in %).....	6
Abbildung 2: Besuchte Schulform im Alter von 12-14 Jahren gesamt sowie für junge Menschen in Hilfen zur Erziehung (BRD 2005; Angaben in %).....	8
Abbildung 3: (Nicht-)Passung im Dreieck Familie, Schule und Hilfe zur Erziehung	12

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ausgewählte Daten zur SPFH und Heimerziehung für Deutschland im Jahr 2016.....	4
Tabelle 2: Schulische Übergänge der Heranwachsenden in Heimerziehung.....	25

Abkürzungsverzeichnis

HE	Heimerziehung
HxE	Hilfen zur Erziehung
OGS	Offene Ganztagschule
SGB	Sozialgesetzbuch
SPFH	Sozialpädagogische Familienhilfe
UmA	Unbegleitete minderjährige Ausländer
WG	Wohngruppe
Z.	Zeile

1 Einleitung

Bildung entscheidet wesentlich über die Teilhabe an der Gesellschaft. Für junge Menschen stellt eine gute formale Bildung *die* Grundlage ihrer zukünftigen selbstständigen Lebenspraxis dar und beugt mittel- und langfristigen Risiken vor. Bildung gilt der Wissensgesellschaft als die Präventionsstrategie schlechthin. Die wenigen Studien, die die schulische Situation von Heranwachsenden in den Hilfen zur Erziehung bislang untersucht haben, zeigen jedoch, dass für diese jungen Menschen eine Prävention durch Bildung überwiegend nicht zum Tragen kommt. Bildungsfragen sind für die Hilfen zur Erziehung nach wie vor das Feld befremdende Fragen. Zum einen hat die jüngere Debatte um die Kinder- und Jugendhilfe als „andere Seite der Bildung“ (Otto/Rauschenbach 2008) die Hilfen zur Erziehung kaum erreicht. Zum anderen wird Prävention im Kontext der Hilfen zur Erziehung auf eine Vermeidung stationärer Hilfen durch ambulante verengt.

Im Jahr 2016 wurden bundesweit 1.118.347 Kinder, Jugendliche und junge Volljährige gezählt, die bzw. deren Sorgeberechtigten eine Hilfe zur Erziehung in Anspruch genommen haben. Dies entspricht 672 pro 10.000 der unter 21-Jährigen. Die Inanspruchnahmen der Hilfen zur Erziehung steigt seit dem Jahr 2000 kontinuierlich (vgl. Fendrich et al. 2018). Nicht nur die stetige Zunahme von ambulanten wie auch stationären Hilfen zur Erziehung unterstreicht die Relevanz einer Auseinandersetzung mit schulischer Bildung in den Hilfen zur Erziehung. Zu allererst setzt das Wissen um eine Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen, die in und mit Hilfen zur Erziehung aufwachsen, die Bedingungen schulischer Bildung in den Hilfen zur Erziehung auf die Agenda. Vor allem Untersuchungen zu Careleaver_innen¹ haben in den letzten Jahren auf deren schwierige Situation im Schulsystem und im tertiären Bildungsbereich hingewiesen (vgl. Köngeter et al. 2016; Strahl 2019).

Mit diesen Ausgangspunkten richtet sich das Projekt *SchulBildung in den Hilfen zur Erziehung*² auf den schulbildungsbezogenen Alltag von Hilfen zur Erziehung. Denn neben dem Umstand, dass Kinder und Jugendliche mit bzw. in den Hilfen zur Erziehung aufwachsen, sind diese altersentsprechend auch Schüler_innen. Somit spielt Schule sowohl im Alltag der Kinder und Jugendlichen als auch im Alltag der Hilfen zur Erziehung und der dort tätigen Fachkräfte eine zentrale Rolle. Dabei wird Schule insofern zum Thema, als dass der tägliche Schulbesuch der jungen Menschen organisiert, unterstützt und emotional begleitet, Hausaufgaben betreut oder schulische Übergänge gestaltet werden (müssen).

Mit dem Anspruch, *SchulBildung* in der Gegenwart der Hilfen zur Erziehung zu untersuchen, wurden die Hilfeformen der Heimerziehung und der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH), und somit eine stationäre und eine ambulante Hilfe zur Erziehung, in den Blick genommen. Die Schreibweise von *SchulBildung* mit großem B soll darauf aufmerksam machen, dass Hilfen zur

¹ Das sind ehemalige Kinder und Jugendliche, die in stationären Hilfen zur Erziehung aufwachsen.

² Das Projekt wurde von 2016 bis 2019 an der Universität Siegen durchgeführt und vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert.

Erziehung Orte eigenständiger lebensweltlicher Bildungsprozesse sind, die nicht auf ihre Bedeutung für die schulische Bildung reduziert werden können. Vielmehr beinhaltet der Alltag von Heimerziehung und SPFH eigene Bildungsaufforderungen und Handlungsanforderungen für Kinder, Jugendliche, Eltern und Fachkräfte, die weit über die schulische ‚Verwertbarkeit‘ hinausreichen. Der Fokus auf den schulbezogenen Alltag, den das Projekt setzt, ist demnach ein Ausschnitt des Alltags der Hilfen zur Erziehung. Die Hilfen zur Erziehung wurden als (auch) Schulbildung unterstützende Settings gerahmt, um schulbildungsbezogene Schnittstellen und Aushandlungsprozesse zu erschließen. Es wurde danach gefragt, wie Kinder, Jugendliche, Eltern und Fachkräfte mit dem Schüler_innen-Sein der Kinder und Jugendlichen umgehen. Dieser Frage wurde sowohl ethnographisch in einer Wohngruppe der Heimerziehung und in einer Familie, die eine SPFH erhielt, als auch anhand von Gruppendiskussionen mit Fachkräften beider Hilfesettings nachgegangen. Zur theoretischen Konzeptualisierung der Studie wurden Ansätze der Bildungsforschung zur Erklärung von Bildungserfolg bzw. -benachteiligung genutzt und erweitert, indem Passungsverhältnisse zwischen Hilfen zur Erziehung, Schule und Familie untersucht wurden (vgl. Harbusch et al. 2018).

Der vorliegende Bericht stellt zentrale Ergebnisse des Projektes *SchulBildung in den Hilfen zur Erziehung* vor. Zunächst werden in *Kapitel 2* Hilfen zur Erziehung als das Forschungsfeld des Projektes umrissen sowie der Forschungsstand zu Hilfen zur Erziehung und Schule referiert. Darauf aufbauend wird im *Kapitel 3* die theoretische und methodische Projektanlage beschrieben. Die empirischen Ergebnisse werden in vier ausgewählten Schwerpunkten präsentiert:

Die Zusammenarbeit der Fachkräfte mit den Eltern ist der Fokus von *Kapitel 4*. Es werden zum einen Erwartungen, die die Fachkräfte an die Eltern bzw. an eine Zusammenarbeit mit diesen stellen, dargelegt. Zum anderen wird die Herstellung einer (besseren) Passung zwischen Familie und Schule als Aufgabe, welche die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung annehmen, herausgestellt.

Mit *Kapitel 5* wird der Blick auf die Begleitung schulischer Übergänge in der Heimerziehung gerichtet. Die Vielfalt der im Alltag der Wohngruppen vorkommenden schulischen Übergänge wird aufgezeigt, wobei sich entstandardisierte Übergänge als besonders bedeutsam erweisen. Anschließend werden die organisationale und professionelle Begleitung von schulischen Übergängen sowie das Erleben von Übergängen aus Sicht der Heranwachsenden nachgezeichnet.

Anhand der Hausaufgaben wird in *Kapitel 6* die alltägliche Bearbeitung des Schulbesuchs in Familien mit SPFH und Wohngruppen der Heimerziehung thematisiert. Zuerst wird die Hausaufgabenpraxis hinsichtlich der relevant werdenden Zeiten und Räume für Hausaufgaben im Kontext der Hilfen zur Erziehung untersucht. Neben der zeitlichen Platzierung von Hausaufgaben im Tagesablauf geht es in der räumlichen Dimension um die unterschiedlichen Orte der Hausaufgabenbearbeitung – etwa das Kinderzimmer oder außerhäusliche Betreuungsangebote – und die Ausstattung der Räume. Des Weiteren wird das in den Situationen der Hausaufgabenbearbeitung liegende Frustrations- und Konfliktpotential für alle Beteiligten in den Blick genommen und

ausgeführt, welchen Stellenwert bzw. Nutzen der Bearbeitung der Hausaufgaben für die Hilfen zur Erziehung durch die Fachkräfte zugesprochen wird.

Im *Kapitel 7* werden die Ergebnisse zur Kooperation zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule zentral gesetzt. Als Erstes wird der Kooperationsalltag zwischen Schule und den Hilfesettings dargestellt. Dabei zeigen sich diese Kooperationen als interpersonale Kooperationen zwischen Fachkräften und Lehrer_innen, während interinstitutionelle Kooperationen im Alltag der Hilfen zur Erziehung (fast) keine Rolle spielen. Den Bedingungen der interpersonalen Kooperationen wird nachgegangen, indem die Personengebundenheit der Kooperationen und Erwartungen an Lehrer_innen wie auch die Eingebundenheit der interpersonalen Kooperationen in die Organisationen von Schule und Hilfen zur Erziehung analysiert werden. Die Kooperationen mit Fachkräften weiterer Jugend- oder Eingliederungshilfemaßnahmen – Schulsozialarbeit, Schulbegleitungen oder Ganztagsangebote – werden in diesem Kapitel abschließend betrachtet.

Das Fazit im *Kapitel 8* bündelt die Ergebnisse der vier Schwerpunktkapitel. Übergreifend wird aus der Bildungsungleichheitsforschung die Figur einer Kultur des Mangels (vgl. Paasch 2014, S. 60) genutzt, um auf Handlungsbedarfe im Kontext von Hilfen zur Erziehung und Schule hinzuweisen. Ebenso wird verdeutlicht, inwiefern vorbeugende Sozialpolitik mit der Themenstellung schulische Bildung in Hilfen zur Erziehung unausweichlich nicht nur sozial-, sondern auch bildungspolitische Maßnahmen berührt.

An dieser Stelle möchten wir unseren Dank ausdrücken. Das Projekt basiert auf einer engen und langjährigen Zusammenarbeit mit der Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe. Wir möchten insbesondere Tim Rietzke und Björn-Christian Jung herzlich danken für den fachlichen Austausch im Vorfeld des Projektes, für die Unterstützung bei der Rekrutierung der Einrichtungen für die Erhebungen sowie für die gemeinsame Durchführung des Fachtages zum Projekt im Oktober 2018 in Düsseldorf. Im Projektteam danken wir Dr. Martin Harbusch, der als wissenschaftlicher Mitarbeiter alle Erhebungen im Feld der Sozialpädagogischen Familienhilfe durchgeführt und mit uns die Schleifen zwischen Empirie und Theorie gedacht hat. Laura Linde gehörte als wissenschaftliche Hilfskraft dem Projekt von Anbeginn an, und ihr danken wir, da sie sich fruchtbar in die Auswertungen vor allem der ethnographischen Materialien eingebracht und neben anderen auch diese Publikation unterstützt hat. Melanie Blaschke hat als studentische Hilfskraft dankenswerterweise in den letzten Monaten des Projektes vor allem an der Auswertung der Gruppendiskussionen mitgewirkt.

2 Hilfen zur Erziehung und Schule

2.1 Hilfen zur Erziehung

Im System der Kinder- und Jugendhilfe kommt es den Hilfen zur Erziehung zu, Eltern in der Erziehung zu stärken bzw. zugeschriebene Einschränkungen und Defizite der elterlichen Erziehung zu kompensieren. Hilfen zur Erziehung sind ein Leistungsbereich des SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe. Leistungsberechtigt sind die Eltern bzw. Personensorgeberechtigten von Kindern und Jugendlichen. Es besteht ein individueller Rechtsanspruch. Die Leistungen werden von den Jugendämtern als öffentlichem Träger gewährt und in der Regel durch freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe erbracht.

Tabelle 1: Ausgewählte Daten zur SPFH und Heimerziehung für Deutschland im Jahr 2016

	SPFH	Heimerziehung
Anzahl junger Menschen	222.747	141.704
Inanspruchnahme pro 10.000 der unter 21-Jährigen	138,2	87,9
Geschlecht der jungen Menschen pro 10.000 der unter 21-Jährigen	89,9 männlich 82,9 weiblich	77,5 männlich 39,8 weiblich
Durchschnittsalter der jungen Menschen bei Hilfebeginn	8,2 Jahre	15,0 Jahre
Anteil der alleinerziehenden Familien bei Hilfebeginn	50,6%	27,5%
Eltern sind verstorben/unbekannt (begonnene Hilfen)	0,8%	40,4%
Durchschnittliche Dauer der beendeten Hilfen	16 Monate	17 Monate
Ausgaben in 1.000 EUR	864.599	4.870.789

(vgl. Fendrich et. al 2018; Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik; eigene Darstellung)

Hilfen zur Erziehung weisen eine hohe Ausdifferenzierung auf. Neben den im Projekt untersuchten Formen der Heimerziehung und der SPFH sind Vollzeitpflege, Tagesgruppen, soziale Gruppenarbeit, Erziehungsbestand bzw. Betreuungshelfer_in, intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung und Erziehungsberatung zu nennen. Zudem kommen in sogenannten flexiblen Hilfen verschiedene Formen der Hilfen zur Erziehung gleichzeitig zum Einsatz, oder es haben sich Zwischenformen, wie Erziehungsstellen, entwickelt, die verschiedenen Hilfeformen, wie Heimerziehung oder Vollzeitpflege, zugeordnet werden. Nicht nur die einzelnen Hilfeformen, sondern auch Möglichkeiten der Systematisierung und Beschreibung der Hilfen zur Erziehung verdeutli-

chen den hohen Grad der Ausdifferenzierung. Hilfen zur Erziehung werden unterschieden in ambulante, teilstationäre und stationäre Hilfen, was häufig mit der Abstufung familienunterstützend, -ergänzend oder -ersetzend in Verbindung gebracht wird.³ Zudem können Hilfen zur Erziehung einzelfall-, familien- oder gruppenbezogen erbracht werden. Das fachliche Methodenspektrum reicht von Beratung über gruppenorientierte Hilfe bis hin zu aufsuchender Hilfe (vgl. Freigang 2016).

Heimerziehung und SPFH unterscheiden sich zunächst darin, dass es sich um eine stationäre und eine ambulante Hilfe zur Erziehung handelt. Während bei der Heimerziehung Kinder und Jugendliche in Wohngruppen leben und dort von Fachkräften betreut werden, bedeutet eine SPFH, dass ein_e Familienhelfer_in „überwiegend aufsuchend“ (Wolf 2015, S. 140) im „Lebensumfeld“ (Schröer/Struck 2018, S. 123) der Familien tätig wird. Die ausgewählten statistischen Daten umreißen die lebensweltlichen Bedingungen der Kinder, Jugendlichen und Familien, aber auch die gesellschaftliche Bedeutung der beiden Hilfeformen (siehe Tabelle 1). Kinder und Jugendliche in Heimerziehung und mit SPFH sind nach den statistischen Merkmalen sehr unterschiedliche Adressat_innen von Hilfen zur Erziehung, worin sich wiederum die Ausdifferenziertheit der Hilfen zur Erziehung widerspiegelt. Der hohe Anteil der verstorbenen oder unbekannten Eltern in der Heimerziehung ist durch die Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge begründet. Als familiärer Hintergrund stechen für die SPFH die alleinerziehenden Familien heraus (vgl. auch Helming 2010). Die starke Überrepräsentation von männlichen jungen Menschen gegenüber weiblichen in der Heimerziehung ist wiederum bedingt durch die überwiegend männlichen Jugendlichen unter den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen.

Mit der Frage, warum junge Menschen bzw. ihre Sorgeberechtigten eine Hilfe zur Erziehung erhalten, treten in der Darstellung der Gewährungsgründe erneut die Unterschiedlichkeit der Hilfeformen sowie die gegenwärtig zentrale Bedeutung der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge für die Heimerziehung heraus (siehe Abbildung 1). Die Unbegleitetheit dieser jungen Menschen während und nach der Flucht führt zu dem am stärksten belegten Hauptgewährungsgrund in der Heimerziehung, dem der Unversorgtheit. Für die SPFH tritt als Hauptgewährungsgrund die eingeschränkte Erziehungskompetenz der Personensorgeberechtigten hervor.

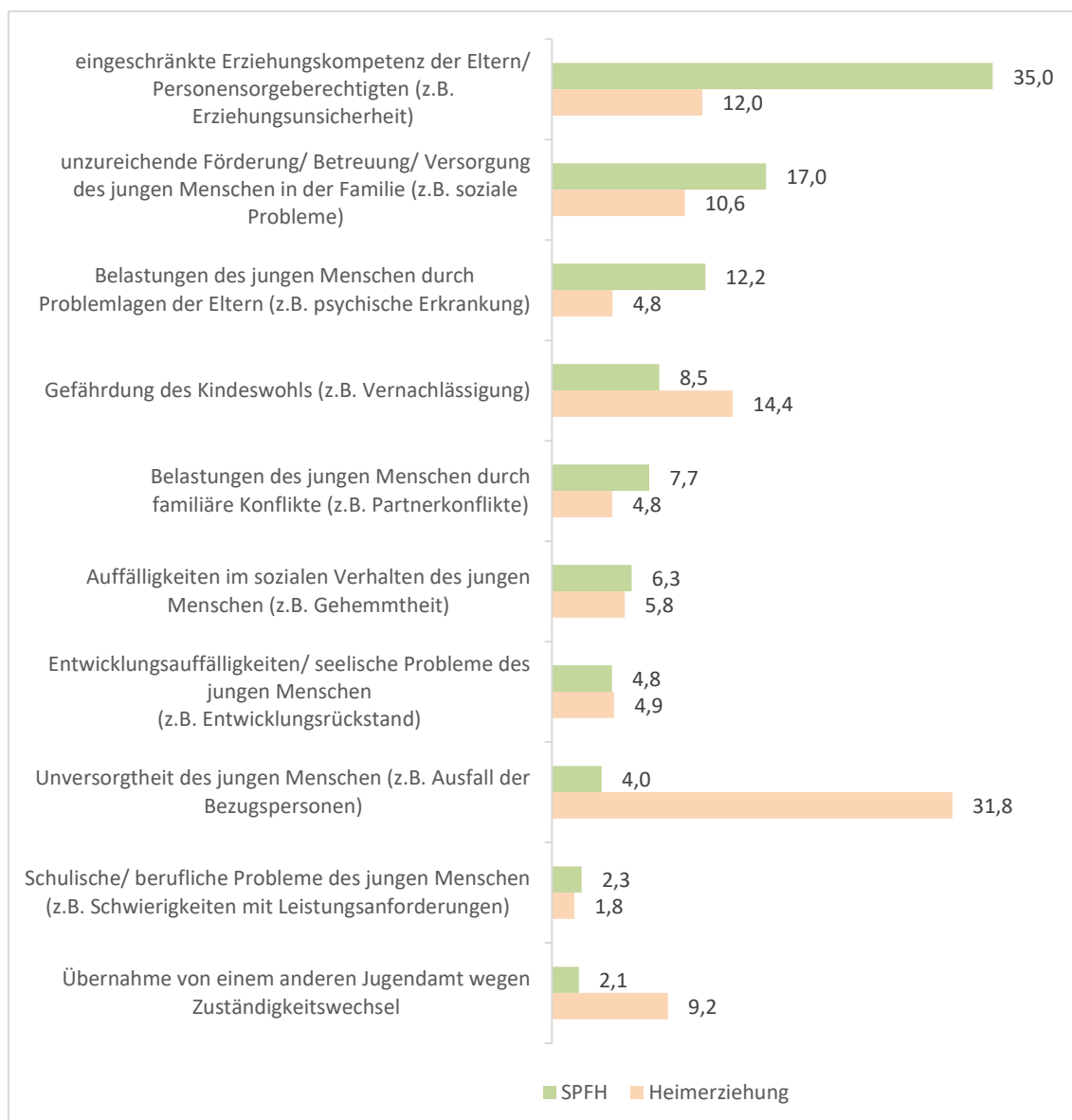
2.2 Schule als Alltag junger Menschen in Hilfen zur Erziehung

Die Gewährungsgründe zeigen schulische Probleme der jungen Menschen nur zu einem sehr geringen Anteil als Anlass für Heimerziehung oder SPFH auf. Dies gilt auch unter Einbezug des Zweit- und Drittgrundes für die Hilfestellung (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, 2018).

³ Die Typologie „familienunterstützend, -ergänzend oder -ersetzend“ wird nach wie vor verwendet (auch Kessl 2017), steht aber auch in der Kritik, da stationäre, vermeintlich familienersetzende Maßnahmen einen hohen Anteil an Familien- resp. Elternarbeit leisten (vgl. Trede 2014, S. 25).

Gleichwohl sind „die Folgeprobleme der Inanspruchnahme von Kindern als Schüler“ (Bommers/Scherr 2012, S. 240) und Schülerinnen Gegenstand der Praxis der Hilfen zur Erziehung oder werden in der Fachliteratur thematisiert.

Abbildung 1: Hauptgrund für die Hilfestellung von SPFH 2015 und Heimerziehung 2016 für Deutschland (jeweils zum 31.12.; Angaben in %)



(vgl. Statistisches Bundesamt 2017, 2018; Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik; eigene Darstellung)

Der Schulbesuch der jungen Menschen gilt als „Gradmesser für Normalität“ (Zeller 2012, S. 202) und wird beispielsweise in Form von Hausaufgabenbetreuung (vgl. Thureau 1993, Frey 2008; Rothe 2013) begleitet. Regelungen für die Hausaufgaben werden als bedeutender Teil und Ausdruck des Alltagslebens von Wohngruppen deklariert (vgl. Freigang 2014). Die Hausaufgabenzeit strukturiert wesentlich deren Tagesablauf (vgl. Kliche/Täubig 2016). Im Weiteren gehören die

Wahrnehmung von Schule als Belastung durch die Kinder und Jugendlichen (vgl. Zeller 2012), Schulabstinenz (vgl. Maykus 2003), (Un-)Pünktlichkeit in der Schule (vgl. Rothe 2013) sowie die Verteidigung der Adressat_innen gegenüber der Schule als „kritischer Institution“ (LWL-Landesjugendamt Westfalen 2009, S. 18) zum Alltag der Hilfen zur Erziehung. Die Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung – vor allem der Erziehungsberatung – steigt, wenn Kinder vor dem Übergang in die weiterführende Schule stehen (vgl. Fendrich et al. 2014). Schule und Ausbildung sind reguläre Ziele bei der Hilfeplanung (vgl. Albus et al. 2010). In der Wirkungsforschung zu den Hilfen zur Erziehung wird Elternarbeit eine positive Auswirkung auf die Leistungen in Schule und Berufsausbildung attestiert (vgl. Arnold/Macsenaere 2015).

2.3 Bildungsbeteiligung und Schulerfolg junger Menschen in Hilfen zur Erziehung

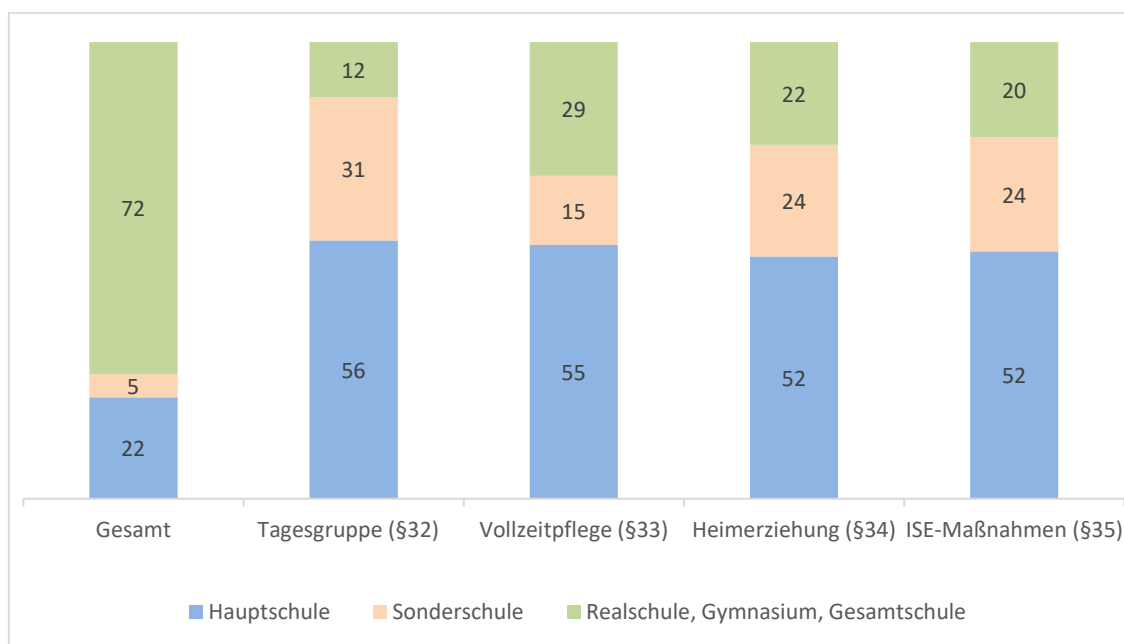
Trotz der neueren Aufmerksamkeit für Bildung auch in der Kinder- und Jugendhilfe sind Zusammenhänge zwischen Bildungsbeteiligung und der Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung bisher nur unzureichend erforscht. Das stark ausdifferenzierte Feld von ambulanten, teilstationären und stationären Hilfen zur Erziehung spiegelt sich in den vorliegenden Befunden nicht wider. Für die stationären Formen ist der Forschungsstand am weitesten gediehen, wenngleich hier viele Einschränkungen vorliegen und der notwendige Verweis auf internationale Ergebnisse große Lücken im nationalen Forschungsstand offenbart (vgl. Köngeter et al. 2016).

Bereits in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts haben die insgesamt wenigen Untersuchungen, die sich der Bildungsbeteiligung von jungen Menschen in Erziehungshilfen widmeten, auf deren frappierende Benachteiligung hingewiesen. In den 1980/90er Jahren wurde der geringe Bildungserfolg von ehemaligen Heimkindern anhand der erreichten Schulabschlüsse (vgl. Bieback-Diel et al. 1987) sowie der überproportionale Sonderschul- bzw. der unterproportionale Gymnasialbesuch von Heimkindern (vgl. Hansen 1994) in Deutschland aufgezeigt. International belegte neben Studien zur Heimerziehung (z. B. Jackson 1987; Stein 1994; Biehal et al. 1995) die Untersuchung zum Pflegekinderwesen in den USA von Festinger (1983) den vergleichsweise geringen Schulerfolg: Ein Drittel der 1975 aus der Hilfe Ausgeschiedenen hatte keinen Schulabschluss erreicht und niemand ein Studium aufgenommen.

Auch im 21. Jahrhundert bestätigt sich in internationalen Untersuchungen der Zusammenhang zwischen dem Leben in stationären Erziehungshilfen und dem wesentlich selteneren Erreichen eines (qualifizierenden) Schulabschlusses (vgl. Courtney et al. 2011; Jackson/Cameron 2011; O’Higgins/Sebba/Luke 2015; Sebba et al. 2015). Eine „culture of education“ zugunsten höherer Schulbildung fehle (vgl. Gharabaghi 2011; auch Strahl 2019, S. 246). Am Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulformen, der zentralen Selektionsschwelle im deutschen Bildungssystem, erweisen sich Kinder in Heimerziehung als „besonders effektiv selektierbar“ (Siebholz 2013, S. 53), da diese Bildungsentscheidung zwischen Heimerziehung, Schule und Eltern unter geringer Partizipation der Kinder im Hinblick auf die bestehende Hilfe getroffen wird.

Eine Auswertung der Kinder- und Jugendhilfestatistik aus dem Jahr 2005⁴ zu den besuchten Schulformen von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Hilfen zur Erziehung gibt dezidierten Einblick (siehe Abbildung 2): über 50 % der 12- bis 14-Jährigen in Tagesgruppen, Pflegefamilien, Heimerziehung und in intensiver sozialpädagogischer Einzelbetreuung besuchten eine Hauptschule. Eine Sonderschule besuchten von den 12- bis 14-Jährigen in Tagesgruppen 31 %, in Pflegefamilien 15 % sowie in Heimerziehung und intensiver sozialpädagogischer Einzelbetreuung 24 %. Im Vergleich dazu besuchten von *allen* 12- bis 14-Jährigen 22 % eine Hauptschule und 5 % eine Sonderschule. Zur Unterrepräsentation von Kindern und Jugendlichen in Heimerziehung in der Gruppe der Gymnasiast_innen (vgl. Pothmann 2007, S. 180) berichten jüngere Stichproben von 4 % (Höfer et al. 2017) und 8 % Gymnasiast_innen (vgl. Köngeter et al. 2016). Eine mögliche stabilisierende Wirkung von Hilfen zur Erziehung auf Schulkarrieren bezieht sich demnach auf mittlere und niedrige Schulabschlüsse, die während der Hilfe erreicht werden können (vgl. Flynn et al. 2004; Jackson et al. 2005; Pecora et al. 2006; Pothmann 2007).

Abbildung 2: Besuchte Schulform im Alter von 12-14 Jahren gesamt sowie für junge Menschen in Hilfen zur Erziehung (BRD 2005; Angaben in %)



(vgl. Pothmann 2007, S. 180; Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik; eigene Darstellung)

Junge Menschen mit stationärer Erziehungshilfeerfahrung müssen mehr Lebensjahre investieren als junge Menschen ohne stationäre Erziehungshilfeerfahrung, um vergleichbare Qualifikationen aufzubauen (vgl. Flynn et al. 2004; Courtney/Dworsky 2006; Courtney et al. 2011; Jackson/Cameron 2011). Durch die Ausrichtung der stationären Hilfen zur Erziehung auf deren

⁴ Für 2005 wurden die Daten zur schulischen Situation von jungen Menschen in den Hilfen zur Erziehung letztmalig erfasst. Entsprechend dem Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz (KICK) wurden diese Daten ab 2007 nicht mehr erhoben.

Beendigung zum 18. Lebensjahr der Kinder und Jugendlichen können innerhalb der Hilfen oftmals nur niedrige und mittlere Bildungsabschlüsse unterstützt werden (vgl. Schröder 2011). Bildungserfolge, die die Untersuchungen zu studierenden Careleaver_innen belegen, werden überwiegend erst Jahre nach Beendigung der Heimunterbringung und damit in der Schullaufbahn verzögert erreicht (vgl. Mangold/Rein 2014; Strahl 2019).

Die Fallanalysen von bildungserfolgreichen Careleaver_innen zeigen außerdem eine stabilisierende Funktion des Schulbesuchs für die Hilfen zur Erziehung. Bildungserfolgreiche junge Menschen in Hilfen zur Erziehung haben positivere Zukunftseinstellungen als diejenigen, denen Bildungserfolge fehlen (vgl. Stein 2008; Albus et al. 2010). Betreuer_innen in der Erziehungshilfe *können* in der Rolle ‚signifikanter Anderer‘ Bildung fördern (vgl. Zeller 2012). Für die Heimerziehung zeigt sich, dass „dem Gesamtarrangement einer solchen WG eine entscheidende Rolle für die Ermöglichung oder Behinderung von biographischen Bildungsprozessen zukommt.“ (Zeller 2012, S. 200). Sind hier sowohl schulische als auch lebensweltliche Bildungsprozesse adressiert, wird an anderer Stelle im Hinblick auf schulische Bildung bilanziert, dass der Schulbesuch einerseits eine Belastung für Kinder und Jugendliche in stationären Erziehungshilfen bedeuten kann, andererseits schulische Bildung eine Ressource gerade bei der Bearbeitung biographischer Krisen darzustellen vermag (vgl. Strahl 2019, S. 156 f.).

2.4 Kooperation von Hilfen zur Erziehung und Schule

Der Topos Hilfen zur Erziehung und Schule verweist auch auf die breite Debatte um die Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule, die mit dem sogenannten PISA-Schock eine besondere Dynamik erhalten hat. Der herzustellende „Gesamtzusammenhang von Bildung, Erziehung und Betreuung“ (JMK/KMK 2004) wird als Kooperationsaufgabe für alle Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe gefasst (vgl. Krüger/Stange 2009). Zentraler Begründungszusammenhang für diese Kooperationen sind der Abbau von Benachteiligung und insbesondere die Herstellung gleicher Bildungschancen (vgl. BMFSFJ 2005; Bollweg/Otto 2011; Täubig 2011, 2015).

Die Hilfen zur Erziehung nehmen in der Gesamtdebatte um die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule eine marginale Position ein (vgl. Maykus 2009). Im Zuge des Ganztagsschulbaus und der Ganztagsangebote in Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe geriet die Kooperation zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule am Ort der Schule in den Blick (vgl. Rauschenbach 2007). Die ambulanten und teilstationären Hilfen zur Erziehung werden als von der Kooperation mit der Schule perspektivisch betroffen eingeschätzt (vgl. Maykus 2009). Sehr selten werden stationäre Formen hervorgehoben (vgl. Müller 2012).

Als Kooperation von Hilfen zur Erziehung und Schule wird vor allem die Erbringung der Hilfen in der Schule gesehen, wobei auf die enge Verzahnung mit der Schulsozialarbeit hingewiesen wird (vgl. Ehlers 2013). Die Anbindung von Hilfen zur Erziehung an die (Ganztags-)Schule unterliegt bundeslandspezifischen Entwicklungen (vgl. Pothmann/Tabel 2016). Vor allem Nordrhein-Westfalen wird genannt, während bundesweit die Hilfen zur Erziehung als selten an Schulen vertreten

eingeschätzt werden (vgl. Buchna/Coelen 2017). Einzelne Hilfen zur Erziehung, wie die soziale Gruppenarbeit, werden im Jahr 2014 zu 30 % an Schulen erbracht; für stationäre Hilfen zur Erziehung schließt sich die Schule als Erbringungsort (abgesehen von Internaten) aus (vgl. Pothmann/Tabel 2016, S. 139).

Der jüngste Kinder- und Jugendbericht stellt für alle auf junge Menschen ausgerichteten sozialen Dienste fest: „Sie sind heute mehr denn je mit den anderen Institutionen in der regionalen Bildungsinfrastruktur verflochten [...]“ (BMFSFJ 2017, S. 247). Inwiefern dies auch für die Kooperation der Hilfen zur Erziehung mit der Schule gilt, ist eine der Fragen, denen das Projekt im Alltag von Heimerziehung und SPFH nachgeht.

3 Projektanlage

Während für die ambulanten Hilfen zur Erziehung kaum belastbare Befunde zur Bildungsteilhabe vorliegen, zeigt der Forschungsstand für Kinder und Jugendliche, die in stationären Hilfen zur Erziehung leben oder lebten, eine Bildungsbenachteiligung auf. Die jüngeren Befunde beruhen überwiegend auf der retrospektiv angelegten Careleaver-Forschung und können demnach keine Auskunft über die aktuelle Praxis der Hilfen zur Erziehung geben.

Das Projekt *SchulBildung in den Hilfen zur Erziehung* widmete sich diesen Desideraten einerseits mit der Untersuchung einer ambulanten und einer stationären Form der Hilfen zur Erziehung. Andererseits wurde nicht nur die gegenwärtige Praxis der Hilfen zur Erziehung fokussiert, sondern gezielt deren Alltagsgeschehen rund um das Schüler_innen-Sein der Adressat_innen erhoben. Die Hilfen zur Erziehung wurden dabei als Orte lebensweltlicher Bildungsprozesse (vgl. Nüsken 2009; Treptow 2012; Zeller 2012), in denen Kinder und Jugendliche spezifische Erfahrungen machen und spezifisches Wissen erwerben, gerahmt. Darauf weist die Schreibweise von *SchulBildung* mit großem B in der Mitte hin. Schulische Bildung und schulische Belange sind danach *ein* Aspekt von Bildung.

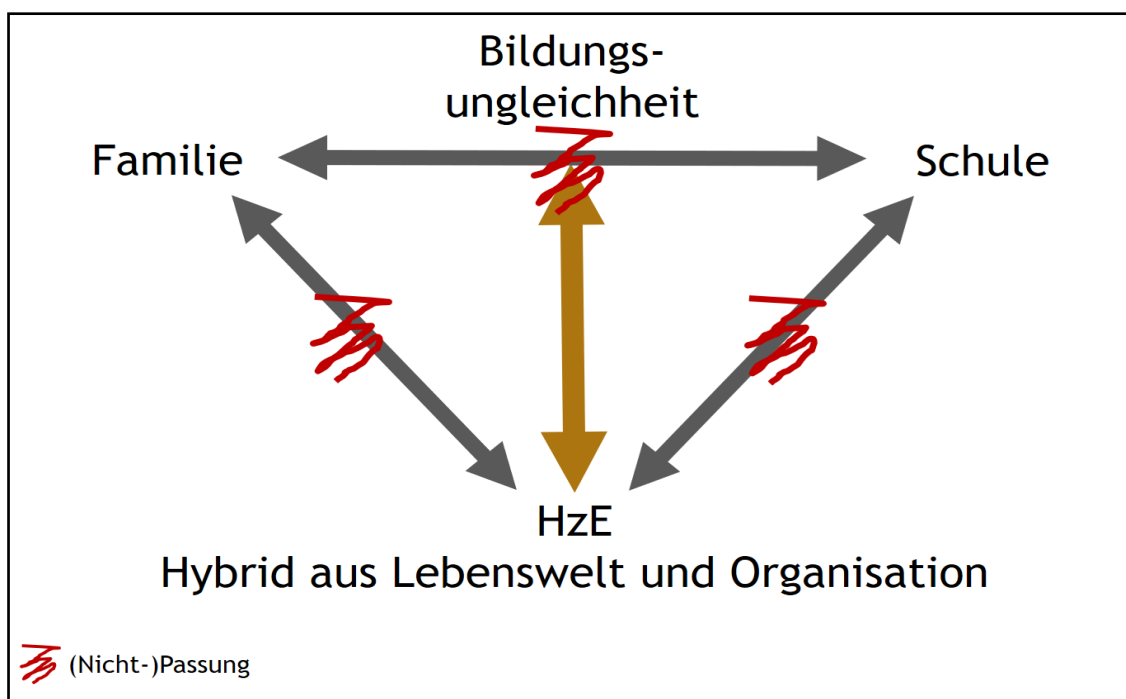
3.1 Theoretische Überlegungen und Untersuchungsfragen

Dem Zusammenhang lebensweltlicher Bildungsprozesse und schulischer Bildung widmen sich Ansätze der Bildungsforschung, die insbesondere die Bedingungen von Bildungsungleichheit untersuchen (vgl. Becker/Lauterbach 2010; Quenzel/Hurrelmann 2010; Krüger et al. 2011; Maaz et al. 2014). Sie beziehen sich bislang auf den *Herkunftskontext* Familie und dessen Bedeutung für die schulische Bildung. Die in der Familie herausgebildete Persönlichkeit steht in Abhängigkeit zur sozialen Herkunft der Familie und äußert sich demzufolge schichtspezifisch (vgl. Bourdieu 1987; Büchner/Brake 2007). Diese Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen trifft in der Schule auf ein Umfeld, welches die herkunftsbedingten Unterschiede aufgreift und verstärkt (vgl. Grundmann et al. 2010).

Insbesondere an schulischen Übergängen – vor allem am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule (vgl. Dumont et al. 2014) – wurden Ungleichheitsmechanismen zwischen Familie und Schule nachvollzogen. So offenbarten sich an den Übergängen die Bildungsaspirationen der Eltern (vgl. Hermes 2015) wie auch (herkunftsbezogene) Selektionsprozesse der Institution Schule (vgl. Gomolla/Radtke 2009). Dabei steht beispielsweise die *Wahl* der weiterführenden Schule, die aus der Übertrittsempfehlung der Lehrer_innen und der Übergangsentscheidung der Eltern hervorgeht, in direktem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Familie (vgl. Maaz et al. 2010; Hermes 2015). Die schichtspezifischen Unterschiede der Sozialisation gehen zurück auf und finden ihren Ausdruck in den unterschiedlichen familiären Kapitalausstattungen (vgl. Bourdieu 1987), woraus wiederum unterschiedliche Logiken bei der Entscheidung an zentralen Übergängen des Schulsystems erwachsen (vgl. Boudon 1980). Nicht nur die schu-

liche Leistung eines Kindes, sondern auch Kosten- und Nutzenabwägungen bezüglich anzustrebender Bildungswege und -abschlüsse werden als herkunftsbedingt ausgewiesen (vgl. Boudon 1980). Innerhalb der Organisation Schule gehen Übergangsentscheidungen mit Mechanismen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung einher (vgl. Gomolla/Radtke 2009). Durch selektierende Übergangsstellen, die den familialen und schulischen Akteur_innen Bildungsentscheidungen abverlangen, begünstigt die Struktur des Bildungssystems die Reproduktion von Bildungsungleichheit (vgl. Becker/Lauterbach 2010, S. 17).

Abbildung 3: (Nicht-)Passung im Dreieck Familie, Schule und Hilfe zur Erziehung



Quelle: Eigene Darstellung.

Theorien, welche soziale Bildungsungleichheit erklären, richteten sich demnach bisher auf das Passungsverhältnis von Familie und Schule oder zeigten die Schule als Organisation, die aufgrund ihrer Strukturen soziale Bildungsungleichheit fördert. In der Anlage des Projektes wurden diese Überlegungen übertragen und erweitert: Im Dreieck von Familie, Schule und Hilfe zur Erziehung wurden Passungs- bzw. Nichtpassungsverhältnisse zwischen diesen Akteur_innen untersucht (vgl. Harbusch et al. 2018; siehe Abbildung 3). Neben die klassischen Akteur_innen der Bildungsungleichheitstheorien – Schule und Familie – treten die Hilfen zur Erziehung, die als lebensweltlich verankerte Organisationen in ihrer alltäglichen Arbeit (innerhalb der Familie) unter anderem schulische Belange zum Gegenstand haben. Die Hilfen zur Erziehung in diesem Dreieck sind somit Hybride. Sie sind zugleich Lebenswelt und Organisation und werden dadurch von den Bildungsungleichheitstheorien mehrfach tangiert. Als Herkunftskontext schulischer Bildung nehmen Lebenswelt und Organisation direkt und indirekt Einfluss auf den Umgang mit und die Verhandlung von schulischen Bildungsprozessen. Als Organisationen mit gesellschaftlichem Auftrag müssen Hilfen zur Erziehung organisationale Lösungen anstreben. Im Rückgriff auf institutionelle

Erklärungsansätze der Ungleichheitsforschung müssen Hilfen zur Erziehung damit – gleichermaßen wie die Schule – als „bürokratische[n] Zuteilungsapparatur von Lebenschancen“ (Schelsky 1957, S. 17; zit. n. Trautmann/Wischer 2011, S. 92 f.) gedacht werden. Als Passungs- bzw. Nichtpassungsverhältnis wurde die Anschlussfähigkeit einer von Hilfe zur Erziehung als Organisation geprägten Lebenswelt *zwischen* Familie und Hilfe zur Erziehung an die Anforderungen der Schule (vgl. Trautmann/Wischer 2011; Paasch 2014) in den Blick genommen. Daraus ergaben sich die folgenden Untersuchungsfragen:

1. *Welche (Nicht-)Passungsverhältnisse zeigen sich ausgehend vom schulbildungsbezogenen Alltag in den Hilfen zur Erziehung zwischen Hilfen zur Erziehung, Familie und Schule?*
2. *In welcher Form, zu welcher Uhrzeit, mit welchen konkreten Belangen wird ‚Schule‘ im Hilfesetting von Kindern, Jugendlichen, Eltern und Fachkräften behandelt?*

Die erste Frage richtete sich mit der theoretischen Unterlegung mit Theorien zur Bildungungleichheit darauf, wie sich Hilfen zur Erziehung als Bildungsmilieus beschreiben lassen, ob und ggf. welche *Kosten-Nutzen-Abwägungen* bei Bildungsentscheidungen erkennbar werden oder welchen Einfluss organisationale Strukturen von Schule und Hilfen zur Erziehung auf die schulische Situation der Kinder und Jugendlichen haben. Als Untersuchungsfeld wurde der Alltag von Hilfen zur Erziehung bzw. die Arbeit der Professionellen, die im direkten Kontakt mit Eltern, Kinder und Jugendlichen stehen, bestimmt.

3.2 Methoden und Umsetzung

Den Untersuchungsfragen wurde in der SPFH und in der Heimerziehung als sehr gegensätzlichen Hilfen zur Erziehung (siehe 2.1) nachgegangen. Mit der Heimerziehung wurde eine stationäre, sogenannte familienersetzende Hilfe zur Erziehung, in der Kinder und Jugendliche außerhalb ihrer Herkunftsfamilie leben, untersucht. Die SPFH hingegen ist ein ambulantes, sogenanntes familienunterstützendes Setting, in dem die Hilfe in der Familie erfolgt. Dieses *Mehr oder Weniger* von Familie und der sich daraus ergebende unterschiedliche Ort der Hilfeebringung für beide Hilfeformen diente aufgrund der zentralen Stellung von ‚Familie‘ in Zusammenhängen der Bildungsteilhabe als wichtiges Erkenntnismoment. Zugleich sollte in Anbetracht der Hilfekarrieren von Kindern und Jugendlichen in den Hilfen zur Erziehung (vgl. Petrat/van Santen 2010), also der Wechsel zwischen einzelnen Hilfeformen, ein übergreifender Blick auf die Hilfen zur Erziehung geworfen werden.

Die qualitative Untersuchungsanlage beinhaltete zwei Erhebungsphasen in beiden Hilfeformen. Ausgehend von dem bisher marginalen Forschungsstand wurde für die erste Erhebungsphase die Ethnographie als erweiterungs- und entdeckungsfreudigster Ansatz (vgl. Thole 2010, S. 34), der alltägliche Vollzüge explorieren kann, gewählt. In der zweiten Erhebungsphase wurden Gruppendiskussionen mit Fachkräften geführt. Mittels dieser sollten gemeinsame Orientierungen der Professionellen im Umgang mit Schule herausgearbeitet werden. In der ungleichheitsbezogenen qualitativen Bildungsforschung hat sich dieser Zugang in den letzten Jahren etabliert

(vgl. z. B. Gomolla/Radtke 2009; Buchna et al. 2015). Die Untersuchung wurde in Nordrhein-Westfalen durchgeführt.

3.2.1 Ethnographie

Die ethnographische Studie (vgl. Lüders 2000; Neyland 2008; Breidenstein et al. 2013) widmete sich einer Wohngruppe der Heimerziehung und einer Familie, die eine SPFH erhielt.⁵ Kriterium für die Auswahl der Settings war, dass mindestens ein Kind die vierte Klasse besuchte, um den Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule als entscheidende Schwelle sozialer Bildungsungleichheit einbeziehen zu können (siehe 3.1). Diese *Weichenstellung* gibt idealtypisch das Dreieck zwischen Schule, Familie und Hilfe zur Erziehung wieder, da sich dieser Übergang zwischen der Schulformempfehlung der Schule, dem in Nordrhein-Westfalen bestehenden Entscheidungsrecht der Eltern bzw. Sorgeberechtigten sowie den Interessen der Hilfe zur Erziehung bezüglich der zukünftigen Alltagsorganisation der Hilfe aufspannt.

In den beiden Formen der Hilfen zur Erziehung wurde ihrem jeweiligen schulbildungsbezogenen Alltag nachgegangen, um sie als Bildungsmilieu und die lebensweltlichen Schnittstellen zur Schule zu ‚entdecken‘. Aufmerksamkeitsleitend waren dabei die Kapitalien der Settings, wie direkte (z. B. Hausaufgaben, Nachhilfe) und indirekte Bildungsinterventionen (z. B. Einstellungsmuster, Glaube an Erfolg), sowie größere und kleinere Verhandlungen formaler Bildung. Neben teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme (vgl. Kliche/Täubig 2016) wurden Tür- und Angelgespräche geführt und Dokumente (z. B. von Konzeptionen und Richtlinien der Einrichtung zum Thema Schule) gesammelt.

Die Feldaufenthalte begannen vor dem Erhalt des Halbjahreszeugnisses im Januar 2017 und endeten kurz vor den Sommerferien 2018. Durch diese zeitliche Anlage konnte sowohl die schulische Übergangsempfehlung als auch der Umgang der Personensorgeberechtigten und die Vorbereitung des Schulwechsels beobachtet werden. Auf diesen Zeitraum entfallen 30 Erhebungstage in der Wohngruppe und der Familie.

Bei der untersuchten Wohngruppe handelte es sich um eine Außenwohngruppe einer größeren Heimeinrichtung. In der Wohngruppe lebten insgesamt acht Jungen im Alter von elf bis 17 Jahren, für die acht Erzieher_innen zuständig waren. Einige der Jungen besuchten die Schulstation⁶ auf dem Einrichtungsgelände, während andere eine Fördergrundschule, eine weiterführende

⁵ Vor Beginn der Erhebung wurden die Fachkräfte, Kinder, Jugendlichen und Eltern bzw. Personensorgeberechtigten über das Projekt umfassend aufgeklärt und unter Zusicherung der Anonymität um ihr schriftliches Einverständnis gebeten. Das Projekt verpflichtet sich insgesamt den Regeln guter wissenschaftlicher Praxis und der Einhaltung der Datenschutzbestimmungen.

⁶ Schulstationen dienen der Beschulung von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen, die als (noch) nicht im Regelschulsystem ‚beschulbar‘ gelten.

Förderschule oder die Hauptschule besuchten. Zusätzlich zu den oben genannten Erhebungsformen wurden ein Expert_inneninterview mit der Einrichtungsleitung sowie eine Gruppendiskussion mit den Fachkräften geführt.

Die Ethnographie in der Familie, die eine Sozialpädagogische Familienhilfe erhielt, erfolgt zunächst während der Fachleistungsstunden der Fachkraft. Im Beisein der Fachkraft und ggf. von weiteren Professionellen wurden auch Hilfeplangespräche, Schulgespräche und im Büro der Familienhelferin stattfindende Treffen mit der Familie ethnographisch begleitet. Mit zunehmender Erhebungszeit suchte der Ethnograph die Familie auch ohne die Fachkraft auf. In diesen Situationen kamen verstärkt alltagsweltliche Situationen und Aushandlungen zwischen Eltern und Kindern in den Blick.

Nach Abschluss der Feldphase nahmen die Eltern der Familie mit SPFH ihre Einwilligungserklärung zurück, woraufhin die Daten vernichtet wurden. Die Rücknahme der Einwilligung ging wenige Tage nach einem Gespräch des Ethnographen und der Projektleiterin mit dem Träger der Sozialpädagogischen Familienhilfe ein. Anlass des Gespräches waren schwerwiegende Bedenken bezüglich der Hilfekonstellation sowie Anzeichen einer Kindeswohlgefährdung. Das Forscher_innenteam hatte sich in einer schwierigen Feldsituation, in der Forscher_innen „verantwortliche Entscheidungen treffen müssen“ (Miethe 2013, S. 934), zu diesem Schritt entschlossen. Mit der Abwägung zwischen der Maßgabe der Vertraulichkeit von Informationen, die Forscher_innen erhalten, und der besonderen Schutzbedürftigkeit Minderjähriger stellt sich ein ethisches Dilemma (vgl. auch Gerarts 2015, S. 160 ff.). Letztlich korrespondiert diese Situation mit dem Feld der Sozialpädagogischen Familienhilfe, die häufig zur Abwendung stationärer Unterbringung von jungen Menschen, die von Kindeswohlgefährdung in der Familie bedroht sind, gewährt wird (vgl. Freigang 2016, S. 837). „Das ‚abgehobene‘ Forschungsinteresse zu Schulbildung in Hilfen zur Erziehung erfuhr somit *die* Erdung des Feldes, die durch die ethnographische Herangehensweise erreicht werden sollte.“ (Harbusch et al. 2018, S. 153; Hervorhebung im Original)

Wird in dieser Studie von ethnographischem Material gesprochen, umfasst dies demzufolge nur das Material aus der Wohngruppe. Hier wurden Beobachtungsprotokolle sowie Audio-Aufnahmen von dem Interview mit der Einrichtungsleitung und der Gruppendiskussion mit den Fachkräften generiert. Die Audio-Aufnahmen wurden transkribiert. Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle und Transkripte erfolgte mit der Grounded Theory (Strauss 2004; Glaser/Strauss 2005).

3.2.2 Gruppendiskussionen

In der zweiten Erhebungsphase zwischen Oktober 2017 und Februar 2018 wurden je sieben Gruppendiskussionen mit Fachkräften der SPFH und der Heimerziehung geführt.⁷ Während in der Heimerziehung Fachkräfte einer Wohngruppe bzw. mehrerer Wohngruppen eines Trägers teilnahmen, wurden die Gruppendiskussionen mit Sozialpädagogischen Familienhelfer_innen eines oder mehrerer Träger geführt. An den einzelnen Gruppendiskussionen beteiligten sich zwischen drei und zehn Personen. Für die SPFH nahmen 50 und für die Heimerziehung 38 Fachkräfte teil. Die Gruppendiskussionen fanden auf dem Gelände der Heimeinrichtung bzw. bei den Trägern der Sozialpädagogischen Familienhilfe statt.

In den Gruppendiskussionen wurden die alltäglichen Berührungspunkte der Professionellen mit dem Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen thematisiert. So lautete der Eröffnungsimpuls „Wie würden Sie den Alltag in Ihrer Wohngruppe beschreiben?“ für die Heimerziehung bzw. „Wie erleben Sie Schule in Ihrem Alltag?“ für die SPFH. Die Teilnehmenden diskutierten die alltäglichen Anforderungen, die der Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen an sie stellt, Erwartungen an Bildung(-serfolg), die an die Kinder, Jugendliche und Eltern herangetragen werden, sowie ihre Zusammenarbeit mit Lehrer_innen.

Aus den Audio-Aufnahmen der Gruppendiskussionen entstanden Transkripte. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die Grounded Theory (vgl. Strauss 2004; Glaser/Strauss 2005). Kernkategorien wurden teilweise aus der Ethnographie übernommen, sodass die Gruppendiskussionen einer stärker deduktiven Auswertung unterzogen wurden.

3.3 Vorstudie

Mit dieser Projektanlage wurde die im Jahr 2015 in einer Wohngruppe durchgeführte Vorstudie *Heimerziehung und Schule* fortgesetzt (vgl. Kliche/Täubig 2016). Ebenfalls ethnographisch wurde darin der Ausstattung von kulturellem Kapital in der Heimerziehung sowie den Bildungsaspirationen von Fachkräften gegenüber den dort lebenden Kindern und Jugendlichen nachgegangen. Auch in dieser Wohngruppe befand sich mindestens ein Kind am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Über insgesamt 30 Tage wurde in der Zeit von vor den Sommerferien bis zu den Weihnachtsferien erhoben. Dank dieses Zeitfensters konnte sowohl die Vorbereitung des Schulwechsels von der Grundschule in die weitere Schule als auch der Vollzug dieses Übergangs beobachtet werden.

Bei der untersuchten Wohngruppe handelte es sich um eine geschlechtergemischte Außenwohngruppe mit dem Schwerpunkt der Geschwisterunterbringung. Insgesamt sieben Mädchen und Jungen im Alter von acht bis 14 Jahren wuchsen in dieser auf. Betreut wurden die Heran-

⁷ Vor Beginn der Gruppendiskussion wurden die Fachkräfte umfassend über das Projekt aufgeklärt und unter Zusicherung der Anonymisierung der Transkripte um ihr schriftliches Einverständnis für die Audio-Aufzeichnung gebeten.

wachsenden von insgesamt sieben Erzieher_innen. Als Datenmaterial entstanden neben Beobachtungsprotokollen Transkripte von einem Expert_inneninterview mit der Leiter_in und von einer Gruppendiskussion mit den Fachkräften der Wohngruppe. Die Auswertung des Materials erfolgte ebenfalls nach der Grounded Theory (vgl. Strauss 2004; Glaser/Strauss 2005). Dieser Bericht greift in der Ergebnisdarstellung auch auf das Material der Vorstudie zurück.

4 Zusammenarbeit mit Familie

Die Familie gilt – neben der Schule – als zentrale Sozialisationsinstanz (vgl. Trautmann/Wischer 2011; Hurrelmann/Quenzel 2013). An den Hilfen zur Erziehung kristallisiert sich der „Familienbezug der Jugendhilfe“ (Richter 2013, S. 12) besonders heraus, da sie sich auf Problemlagen von Familien, die als eine Gefährdung für die Entwicklung und Sozialisation der Kinder und Jugendlichen gelten, richten (siehe 2.1). Dieser Familienbezug als das Verhältnis zwischen öffentlich und privat im Wohlfahrtsstaat unterliegt einem historischen Wandel (vgl. Richter 2013, S. 9), der auch an der Vervielfältigung von Familienformen, aus denen *neue* Problemlagen und Unsicherheiten hervorgehen können (vgl. Meyer/Oelkers 2018, S. 162), illustriert werden kann. Die Herstellung einer auf das Wohl des Kindes bzw. Jugendlichen ausgerichteten Erziehung in der Familie adressiert als übergreifendes Ziel der Hilfen zur Erziehung insbesondere die Eltern bzw. Sorgeberechtigten.

Demzufolge stellt die Zusammenarbeit mit den Eltern der jungen Menschen einen maßgeblichen Teil der Arbeit der Hilfen zur Erziehung dar. Überdeutlich ist die (Zusammen-)Arbeit mit Familie für die SPFH. Als ambulante aufsuchende Hilfeform findet die Arbeit der SPFH mit der Familie und überwiegend in der Familie und somit in deren privaten Räumlichkeiten statt. Hausbesuche generieren einen intensiven Einblick in das Familienleben und sollen das Entdecken von Alltagsproblemen und das gemeinsame Entwickeln von Lösungsansätzen ermöglichen (vgl. Urban-Stahl 2015; Jordan et al. 2015, S. 236; Wolf 2015, S. 147). Gleichzeitig wird durch das Stattfinden der Hilfe in der Umwelt der Familie und durch deren Begleitung im Alltag das Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle besonders ersichtlich (vgl. Urban-Stahl 2015, S. 173 f.). Somit bedeutet SPFH für die Familien ein hohes Maß an erwarteter Bereitschaft und für die Fachkräfte die Herstellung eines auf Nähe und Distanz beruhenden besonderen Verhältnisses zwischen Familienhelfer_innen und Familie (vgl. Jordan et al. 2015, S. 236).

Mit der Heimerziehung als stationärer Erziehungshilfe wird als Ziel die Ausrichtung auf die Familie verfolgt: So soll eine Rückführung in die Familie erreicht und verbesserte Erziehungsbedingungen in dieser geschaffen werden (vgl. §34 SGB VIII). Die Erreichung dieser Ziele steht dabei in direktem Zusammenhang mit der Mitarbeit der Familie (vgl. Jordan et al. 2015, S. 265 f.). Auch während der Unterbringung in Heimerziehung unterstützt eine intensive Elternarbeit das Gelingen der Intervention (vgl. Schulze-Krüdener/Homfeldt 2013; Günder 2015). Gleichwohl stehen unterschiedliche Erwartungen von Eltern und Fachkräften, die Vordergründigkeit der Gruppenarbeit oder *Rückschläge* in der Familie beispielhaft für die hohen fachlichen Anforderungen der Elternarbeit in der Heimerziehung (vgl. Schulze-Krüdener/Homfeldt 2013).

Zusätzlich zu der besonderen Bedeutung der Familie in den Hilfen zur Erziehung und der Zusammenarbeit mit den Eltern ist mit dem Erkenntnisinteresse des Projektes zu den Passungsverhältnissen zwischen *Familie*, Hilfe zur Erziehung und Schule verbunden, die Bezugnahme auf die Familie im Feld herauszustellen. Nachfolgend werden die Erwartungen an Eltern, die sowohl aus der Praxis der Hilfeformen hervorgehen als auch durch die Fachkräfte gestellt werden, nachgezeichnet (Kap. 4.1). Im abschließenden Punkt wird ein Selbstverständnis der Hilfen zur Erziehung

als Herstellung eines Passungsverhältnisses zwischen Familie und Schule herausgearbeitet (Kap. 4.2).

4.1 Erwartungen an die Eltern

In den Gruppendiskussionen mit den Fachkräften sowohl der SPFH als auch der Heimerziehung kommunizieren diese die Erwartung einer umfassenden Beteiligung der Eltern an der Hilfemaßnahme. Die Bedeutung der Einbindung der Eltern wird insofern durch die Fachkräfte begründet, als dass die Eltern als „Profis“ (WG 1, Gruppendiskussion, Z. 257)⁸ oder „Fachleute“ (SPFH 4, Z. 148), die ihre Kinder „am besten“ (SPFH 4, Z. 148) kennen, und als ein wichtiger Teil des Lebens der Kinder beschrieben werden (vgl. WG 2, Gruppendiskussion, Z. 290-292; SPFH 3, Z. 1744). Es herrscht die Einsicht vor, dass Problemlagen der Familien nicht unabhängig von der Familie von Professionellen gelöst werden können, sondern einer umfassenden Beteiligung aller Familienangehörigen bedürfen (vgl. SPFH 2, Z. 1382 f.; SPFH 4, Z. 263 f.). Konkret bedeutet dies, dass die Eltern nicht nur eigene Ideen in den Hilfeprozess einfließen lassen können, sondern dass sie die Arbeit der Fachkräfte unterstützen *sollen*. Gerade in der erzieherischen Arbeit mit den Kindern sollen die Eltern „mit ins Boot“ (SPFH2, Z. 1383; SPFH 6, Z. 115; HE 1, Z. 266; HE 3, Z. 181) geholt werden und bereit sein, „das gleiche [zu] transportieren“ (HE 1, Z. 253) wie die Fachkräfte. Ziel dieser Einheitlichkeit der pädagogischen Arbeit von Fachkräften und Eltern ist die Bewahrung der Kinder und Jugendlichen vor „Loyalitätskonflikte[n]“ (HE 3, Z. 179) und damit die Verringerung eines Gefährdungspotentials für die Hilfe.

Die Einbeziehung der Eltern in den Hilfeprozess wird von den Fachkräften als wichtiger Teil ihrer Arbeit betont. Das Interesse der Eltern an der Hilfe wie auch die Bereitschaft, an dieser mitzuwirken, wird vorausgesetzt (vgl. SPFH 4, Z.221). An die Einbindung der Eltern knüpfen die Fachkräfte Erwartungen. So setzt Einbindung wiederum die Zuverlässigkeit der Eltern (vgl. SPFH 2, Z. 1397) und die Bereitwilligkeit zur Übernahme von Verantwortung (vgl. SPFH 2, Z. 1397; SPFH 6, Z. 98 f.) voraus. Insbesondere bezüglich der medizinischen Versorgung oder schulbezogenen Entscheidungsprozessen und Terminen werden die Eltern als maßgebliche Entscheidungsträger adressiert (vgl. HE 1, Z. 247 f.) und von den Fachkräften zur Wahrnehmung ihrer „Erziehungsverantwortung“ (SPFH 2, Z. 1383) angehalten. Dabei gelten eigene mangelnde zeitliche und/oder personale Ressourcen in den Hilfen zur Erziehung für die Fachkräfte als ausschlaggebend, die Eltern zur schulbezogenen Mitwirkung aufzufordern. So sollen Schultermine, wie Elternabende, die von den Fachkräften aufgrund des Dienstplanes oftmals nicht zu bewältigen sind, aus diesem Grund von den Eltern wahrgenommen werden (vgl. HE 1, Z. 449 f.). Ausgehend von der für die Heimerziehung mitunter bestehenden räumlichen Entfernung zwischen Elternhaus und

⁸ Das Material aus den Gruppendiskussionen wird mit Zeilennummern und Nummer der Gruppendiskussion aus Heimerziehung (HE) und SPFH angegeben. Auf das Material der Ethnographien zur Heimerziehung wird durch die Angabe des genutzten Materials (Protokoll, Interview, Gruppendiskussion) aus WG 1 und WG 2 verwiesen. Die Zitate sind zur besseren Lesbarkeit geglättet.

Schule, wird die Nichtteilnahme der Eltern an Schulgesprächen angesichts weiter Wege akzeptiert, gleichzeitig aber die Beteiligung von Eltern an schulischen Übergangsentscheidungen organisiert und erwartet (vgl. HE 1, Z. 260 f.). Eltern sollen trotz der großen Distanz ihre „Rechte [...] und Pflichten“ (HE 1, Z. 245) wahrnehmen (können) (vgl. HE 1, Z. 260 f.).

Eine Passung zwischen Hilfen zur Erziehung und Familie, über die das Verständnis der Hilfen zur Erziehung, aber auch die Rolle der Eltern definiert wird, offenbart sich mit Blick auf die Beziehungsarbeit in der Heimerziehung. Diesbezüglich stellen die Fachkräfte der Wohngruppen heraus, dass sie selbst „nicht die Familie“ (HE 3, Z. 177) der Heranwachsenden seien und somit einen professionellen Umgang mit Nähe und Distanz zu den Kindern und Jugendlichen pflegten. Erneut sprechen die Fachkräfte davon, die Kinder vor „Loyalitätskonflikten“ (WG 2, Gruppendiskussion, Z. 1248), in Anbetracht ihrer Trennung von der Familie als dem Ort von Liebe und Zuneigung und angesichts der Heimerziehung als Ort professioneller Beziehungsarbeit, bewahren zu wollen (vgl. WG 2, Gruppendiskussion, Z. 1236 f.). Die Eltern hingegen werden von den Fachkräften in ihrer Rolle als Bezugspersonen für ihre Kinder adressiert. Dabei kommt den Eltern die Aufgabe zu, die Beziehung zu ihren Kindern aufrechtzuerhalten. Zur Ermöglichung einer Beziehung zwischen Eltern und Kind werden im Laufe der Hilfe unterschiedliche Kontaktformate wie Wochenendheimfahrten, Elternbesuche oder Telefonanrufe bereitstellt (vgl. HE 1; HE 5; WG 1, Protokoll 16; WG 2, Protokoll 7). Gleichzeitig ermöglichen diese Kontaktfunktionen den Fachkräften eine Kontrolle darüber, ob die Eltern zuverlässig agieren und ihre Elternrolle erfüllen. Im Hinblick auf eine mögliche Rückführung aus der Heimerziehung in die Familie berichten die Fachkräfte, dass das Einbringen der Eltern in den Hilfeprozess ebenso wie deren Zuverlässigkeit und Verantwortungsbewusstsein ausschlaggebend für eine solche sei (vgl. WG 1, Protokoll 11; WG 1, Protokoll 9).

4.2 Herstellung eines Passungsverhältnisses mit Schule

„[...] also ich erlebe Schule oft als eine große Belastung in unseren Familien, weil das häufig ein durchgängiges Thema ist und viele Familien, die in der Hilfe zur Erziehung ankommen, auch schon mit Problemstellungen im Bereich Schule bei den Jugendämtern ankommen. Also [...] und ich erlebe das oft für die Eltern, auch häufig für die Alleinerziehenden, als eine große Anstrengung, und diese Bürde, diese gefühlte Verpflichtung auch zu Hause mit den Kindern zum Teil an Themen arbeiten zu müssen, die man selber gar nicht beherrscht, wo man selber auch gar nicht so eine Schulbildung hat, und dass das einen enormen Druck ausübt auf die Familien, und wo ich mir im Umkehrschluss – ich sage das mal direkt – wünschen würde, dass Schule, das Thema Schule, das Thema Bildung – oder ich sage mal – Lehrplaninhalte auch mehr in Schule bleibt.“ (SPFH 2, Z. 19-29)

Die Fachkräfte beschreiben die Familien in Hilfen zur Erziehung als oftmals vor dem Beginn der Hilfe mit schulischen Problemen konfrontiert. Schule gilt im Alltag der Familien als Belastung (vgl. SPFH 2, Z. 19), die vor allem aus den Ängsten der Eltern vor der Schule resultiert (vgl. HE 1; SPFH 2; SPFH 5). Den Eltern wird eine „Bildungsferne“ (SPFH 6, Z. 2179) attestiert, die zum einen mit einer geringen Schulbildung und zum anderen mit fehlenden Kenntnissen über das Schulsystem in Verbindung gebracht wird (vgl. HE 1, SPFH 6).

Als besondere Anstrengung für die Eltern wird von den Fachkräften vor allem die von der Schule erwartete häusliche Auseinandersetzung mit schulischen Themen, wie Hausaufgaben oder das Lernen für Klassenarbeiten, gesehen. Insbesondere dann, wenn der angestrebte Schulabschluss der Kinder den Schulbildungsgrad der Eltern übersteigt, ist die häusliche Unterstützung der Eltern mit „Scham“ (SPFH 3, Z. 1379) und Hilflosigkeit besetzt (vgl. SPFH 3, Z. 1380 f.). Als eine ähnlich hohe Belastung wie die häusliche Beschäftigung mit schulischen Inhalten werden Übergänge in das oder im Schulsystem eingeschätzt. So beschreiben die Fachkräfte, dass bereits vor dem Schuleintritt die anstehende Bewältigung des Schulbesuchs durch die Eltern angstbesetzt sei. Grund dafür sei die eigene Schullaufbahn der Eltern, die oftmals durch Abbrüche gekennzeichnet sei (vgl. SPFH 3, Z. 170 f.).

Im Kontakt der Eltern mit der Schule bzw. den Lehrer_innen sehen die Fachkräfte Gefühle von Scham und Unsicherheit der Eltern bekräftigt. Dort würden die Eltern mit ihrer eigenen schulischen Sozialisation als diejenigen, die „in diesem System gescheitert sind, da nicht erfolgreich waren, Misserfolge hatten, Ablehnung erfahren haben“ (SPFH 2, Z. 310-311), konfrontiert und stoßen gleichzeitig auf bildungserfolgreiche Lehrkräfte, „die dieses System nie verlassen haben“ (SPFH 2, Z. 314). So berichten die Fachkräfte, dass in den Schulgesprächen der „soziale Background“ (SPFH 3, Z. 126) der Eltern gegenüber dem der Lehrkräfte deutlich wird: „[...] was, finde ich, immer wieder auffällt, ist, dass die Art und Weise, sich auszudrücken, zu sprechen [...] der Code ist ein anderer. Und da kommt es schon zu ganz vielen Missverständnissen.“ (SPFH 3, Z. 123-124) Somit werden Unsicherheiten der Eltern im Hinblick auf die Schule nicht nur mit deren Schulkarrieren begründet, sondern auch auf ihre Kommunikation mit Lehrer_innen zurückgeführt. Dieses von Unsicherheit und Unverständnis geprägte Verhältnis zwischen Eltern und Schule wird von den Eltern laut Fachkräften weiter auf die Kinder übertragen: „[...] auch Eltern, wie die den Kindern gegenüber treten, wenn die immer sagen: ‚Ach, der Lehrer ist Scheiße und [...] ‚, ne?“ (SPFH 5, Z. 12-13; vgl. SPFH 6, Z. 2347 f.)

Die den Eltern zugeschriebene Bildungsferne dient den Fachkräften als Argument, die Hilfen zur Erziehung als zuständig für die Herstellung eines besseren Passungsverhältnisses zwischen Familie und Schule zu erklären. Ausgangspunkt ist dabei das zu ‚reparierende‘ Nichtpassungsverhältnis zwischen Familie und Schule, in dem „die Fronten verhärtet“ (SPFH 2, Z. 235) sind und „sich Elternhaus gegen Schule bekriegt“ (SPFH 2, Z. 237). Die Auflösung dieser angespannten Situation beschreiben die Fachkräfte als einen zentralen Teil der Arbeit in den Hilfen zur Erziehung (vgl. HE 1; HE 5; SPFH 2; SPFH 3; SPFH 6). Problematisiert wird in diesem Zusammenhang vor allem die aufgezeigte schwierige Schullaufbahn der Eltern, die sich auf die schulische Situation der Kinder auswirkt. Gerade im direkten Umgang mit Schule, wie bei der Hausaufgabenbearbeitung oder in Gesprächen mit Lehrkräften, erleben die Fachkräfte Eltern, die an ihre Grenzen geraten und ihre eigenen (sprachlichen) Fähigkeiten und Kenntnisse als nicht zu den Anforderungen der Schule passend erfahren (vgl. SPFH 2; SPFH 3). Ihre Aufgabe zur Herstellung einer besseren Passung sehen die Fachkräfte in der Begleitung der Eltern zu Gesprächen mit Lehrer_innen und in dem Agieren als „Übersetzer“ (SPFH 3, Z. 169) der differenten sprachlichen

„Code[s]“ (SPFH 3, Z. 123) beider Akteure. Außerdem werden die Fachkräfte zu Ansprechpartner_innen beider Seiten und treten zwischen diesen auch als Vermittler_innen (vgl. SPFH 2, Z. 1512) auf. Während sie gegenüber der Schule die familiäre Situation zu erklären versuchen, erläutern sie den Eltern die Anforderungen des Bildungssystems. Vor allem in Familien mit Migrationshintergrund konstatieren die Fachkräfte eine hohe Unsicherheit der Eltern hinsichtlich der Strukturierung der Schulformen wie auch in Bezug auf die Anforderungen des Bildungssystems (vgl. SPFH 6). Indem die Fachkräfte eine Vermittlerrolle einnehmen, wollen sie Unsicherheiten abbauen, die Fronten zwischen dem Elternhaus und der Schule entschärfen und damit einhergehend eine Brücke zwischen diesen schaffen (vgl. SPFH 6, Z. 280 f.).

Außer in Schulgesprächen erleben die Fachkräfte die Eltern in Hausaufgabensituationen unsicher und sehen auch diesbezüglich wieder die Herstellung einer besseren Passung zwischen Familie und Schule als ihre Aufgabe. Sowohl in der Heimerziehung als auch in der SPFH werden die Eltern schrittweise an diese Situation herangeführt, indem sie bei der Begleitung der Hausaufgaben durch die Fachkräfte angeleitet werden (vgl. HE 1; HE 5; SPFH 2). In der SPFH wird im Kontext von Hausaufgaben die Herstellung einer besseren Passung auch darüber zu erreichen versucht, dass Eltern, die ihre Kinder trotz Anleitung durch die Fachkraft nicht bei den Hausaufgaben unterstützen können, zur Auslagerung der Hausaufgabenbearbeitung in OGS beraten und angehalten werden (vgl. SPFH 2, Z. 2217 f.; siehe auch 6.2). Den Kindern soll auch dann ein Zugang zu Bildung ermöglicht werden, wenn die Eltern diesen selbst nicht ebnen können (vgl. SPFH 2, Z. 2243 f.).

Auch bezüglich des „Bildungsverhaltens“ (SPFH 6, Z. 1014) der Heranwachsenden konstatieren die Fachkräfte ein häufiges Nichtpassungsverhältnis mit Schule. So berichten die Fachkräfte von einer Ausrichtung ihrer pädagogischen Arbeit auf eine bessere Passung zwischen dem Kind bzw. Jugendlichen und der Schule. Dabei übertragen sie die von der Schule geforderten Verhaltensweisen – wie die an den bildungserfolgreichen Lehrkräften orientierten „Verhaltensnormen“ (SPFH 2, Z. 286) oder das „Wertesystem“ (SPFH 2, Z. 305) von Schule – in die Familie und leiten die Eltern zur diesbezüglichen eigenständigen pädagogischen Arbeit an (vgl. HE 1; SPFH 6). Die Übertragung der schulischen Werte und Normen auf die Familien begründen die Fachkräfte einerseits mit der Sanktionierung der Schüler_innen bis zum Ausschluss aus der Schule bei abweichendem Verhalten (vgl. HE 3; HE 5; SPFH 2). Andererseits bemängeln sie, dass das von der Schule gewünschte Verhalten nicht in der Schule vermittelt wird, sondern die Lehrkräfte die Verinnerlichung dieser Normen und Werte bereits vor Schulantritt erwarten (vgl. SPFH 2, Z. 305 f.).

Für unterschiedliche schulische Belange, die sowohl die Eltern und Kinder als auch die Lehrkräfte betreffen, sehen die Fachkräfte demzufolge die Herstellung einer besseren Passung zwischen Familie und Schule als Aufgabe der Hilfen zur Erziehung, damit den Eltern dauerhaft zu einer möglichst selbstständigen Bewältigung des Schulbesuchs ihrer Kinder verholfen wird. Dafür wird die klassische Erzählung von den von der Schule abgehängten Familien einschließlich Sozialisation und Vererbung von ‚Bildungsferne‘ aufgerufen.

5 Schulische Übergänge in der Heimerziehung

An den Übergängen des Schulsystems wird die soziale Bildungsungleichheit in Deutschland besonders sichtbar (siehe 3.1). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule ist wegweisend für die weitere Schullaufbahn und gilt als die „zentrale Selektionsschwelle“ (Gomolla/Radtke 2009, S. 229) des deutschen Schulsystems. Im Forschungsprojekt wurde in den Ethnographien ein Fokus auf die Beobachtung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule gelegt, indem mindestens ein Kind in jedem Setting an diesem Übergang stand. Das Kapitel zeigt die teilweise überraschenden Ergebnisse hinsichtlich der Bedeutung von schulischen Übergängen insgesamt anhand der ethnographischen Befunde aus den zwei Wohngruppen auf.⁹

Die Übergangsforschung betrachtet Übergänge als institutionell gerahmte soziale Zustands- und Positionswechsel (vgl. Walther/Stauber 2013, S. 28). Diese institutionelle Rahmung bezieht sich einerseits auf die Institutionalisierung des modernen Lebenslaufs und darin fest vorgesehene Übergänge. Andererseits stützt sie sich auf die bildungs- und wohlfahrtsstaatliche Regulierung und Absicherung von Lebensläufen. In pädagogischen Organisationen, wie Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, erfolgt eine Vergesellschaftung (vgl. Walther/Stauber 2013, S. 25), indem sie als „Lebenslaufinstitutionen“ (Walther et al. 2014) gesellschaftliche Positionen und Erwartungen anhand von Übergängen an junge Menschen vermitteln. Lehrer_innen in Schulen wie auch Fachkräfte in Wohngruppen der Heimerziehung werden somit zu institutionellen Gatekeeper_innen von Übergängen (vgl. Walther/Stauber 2013, S. 27 f.).

Vor allem in der Schule, die als allgemeine Lebenslaufinstitution (vgl. Walther et al. 2014) aller Kinder und Jugendlichen gilt, findet eine Vergesellschaftung von Kindern und Jugendlichen anhand der schulischen Übergänge statt. Anhand der Übergänge kommt die Schule ihrer gesellschaftlichen Funktion sowohl der Selektion als auch der Qualifizierung für bestimmte gesellschaftliche Positionen (vgl. Fend 1980) nach. Schulische Übergänge können unterschieden werden nach standardisierten und entstandardisierten Übergängen (vgl. Kramer/Helsper 2013, S. 596 ff.): Standardisierte Übergänge des Schulsystems, wie die Einschulung, der Eintritt in die Sekundarstufe I oder der Ausstieg aus dem Schulsystem, werden von allen Schüler_innen im Laufe ihrer Schullaufbahn und gemeinschaftlich mit den Altersgenoss_innen vollzogen. Für einzelne Schüler_innen werden neben standardisierten Übergängen auch entstandardisierte Übergänge, wie Klassenwiederholungen und Schulwechsel, zum Teil der Schullaufbahn. Vor allem Kinder und Jugendliche, die die Anforderungen der Schule nicht erfüllen, sind von entstandardisierten Übergängen betroffen und werden in niedrigere Schulformen oder weniger anspruchsvolle Lerngruppen verwiesen (vgl. Fend 2004). Von den Kindern und Jugendlichen selbst wird ein solcher Wechsel in eine niedrigere Schulform als krisenhaftes Erlebnis beschrieben (vgl. Liegemann 2011, S. 40), bei dem sie sich selbst als nicht handlungsmächtig erleben. Das mit der Abstufung in eine niedrigere Schulform einhergehende Erfahren eigenen Leistungsversagens bedeutet für

⁹ Die Überlegungen des Kapitels sind teilweise übernommen aus Kliche/Täubig 2019 bzw. dort vertieft.

die Schüler_innen auch einen zu verarbeitenden Status- und Anerkennungsverlust (vgl. Kramer/Helsper 2013; Niemann 2014). Bestärkt wird das Erleben entstandardisierter Übergänge als einschneidendes Ereignis durch deren individuellen Vollzug, da sie, anders als standardisierte Übergänge, nicht durch kollektive Rituale gekennzeichnet sind (vgl. Kramer/Helsper 2013, S. 598 f.).

Zu schulischen Übergängen von Kindern und Jugendlichen, die in Heimerziehung leben, ist wie zur schulischen Situation insgesamt bisher relativ wenig bekannt (siehe 2.3). So können keine Aussagen darüber getroffen werden, wie oft der Übergang in eine Heimerziehung mit einem Schulwechsel, meist bedingt durch einen Wohnortwechsel, einhergeht. Während der Unterbringung in Heimerziehung selbst erlebten knapp ein Fünftel der 12- bis 14-Jährigen, deren Heimerziehung im Jahr 2004 endete, einen Schulformwechsel (vgl. Pothmann 2007, S. 186 f.). Nach der aktuelleren Studie von Siebholz (2013) zum standardisierten Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule von Kindern in Heimerziehung gelten diese nicht nur als besonders gut selegierbar, vielmehr erleben die Heranwachsenden auch die eigene Handlungsmächtigkeit bei der Übertrittsentscheidung als deutlich begrenzt (vgl. ebd., S. 45). Der Übergang aus dem Bildungssystem erfolgt für junge Menschen in Wohngruppen oftmals parallel zu dem Übergang des Leaving Care und wird deshalb zur Belastung (vgl. Mangold/Schröer 2014).

Das Kapitel behandelt zunächst die in den untersuchten Wohngruppen vorgefundene Vielzahl schulischer Übergänge von Kindern und Jugendlichen (Kap. 5.1). Anschließend werden die organisationale Begleitung der schulischen Übergänge (Kap. 5.3) und das Erleben schulischer Übergänge von den Heranwachsenden selbst (Kap. 5.3) nachgezeichnet.

5.1 Vielzahl (ent-)standardisierter Übergänge

In der ethnographischen Untersuchung war ein Aufmerksamkeitspunkt der standardisierte Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Im Verlauf der Beobachtungen kristallisierte sich heraus, dass der Schulbesuch junger Menschen in Heimerziehung zwar durch standardisierte schulische Übergänge gekennzeichnet ist, der Alltag der Heimerziehung wesentlich stärker jedoch von der Vielfalt und Vielzahl entstandardisierter Übergänge geprägt wird. Tabelle 2 zeigt die während der Ethnographie in Erfahrung gebrachten schulischen Übergänge der Heranwachsenden beider Wohngruppen. Die Übergänge wurden von der Ethnographin beobachtet, entstammen Gesprächen mit Fachkräften, Kindern und Jugendlichen sowie der Einsicht in Schulberichte und Zeugnisse. Dabei handelt es sich also um schulische Übergänge von Kindern und Jugendlichen, die während und vor der Untersuchungszeit erfolgten. Deutlich ersichtlich wird die Vielfalt entstandardisierter Übergänge in den untersuchten Wohngruppen. Neben Wechseln zwischen Schulen derselben Schulform (bspw. Grundschule – Grundschule) sind insbesondere schulische Übergänge gelistet, die mit Abstufungen einhergehen. Klassenwiederholungen in Grund- und Hauptschule treten ebenso wie der Wechsel in niedrigere Schulformen zutage.

Mit Abschlüssen in eine niedrigere Schulform wird – ebenso wie mit Klassenwiederholungen – der Leistungshomogenitätsanspruch des Schulsystems durchzusetzen versucht. Kinder und Jugendliche, die vermeintlich den Leistungsansprüchen der Lerngruppe nicht genügen, werden in niedrigere Schulformen oder Klassenstufen überführt. Während eine Homogenisierung der Lerngruppen nach Leistung infolge der sozialen Selektivität des Schulsystems nicht gelingt, wird durch diese Übergänge – beispielsweise Klassenwiederholungen – darüber hinaus die angenommene Altershomogenität von Klassenstufen torpediert (vgl. Tillmann 2008, S. 62). Kinder und Jugendliche, die eine oder mehrere Klassen wiederholen, sind älter als ihre Klassenkamerad_innen und absolvieren somit später die standardisierten Übergangsstellen. Dieses Phänomen der ‚Überalterung‘ offenbart sich auch in den untersuchten Wohngruppen. Dort wurde der Übergang in die weiterführende Schule oder die Ausbildung aufgrund vorhergegangener Klassenwiederholungen von den Kindern und Jugendlichen später durchlaufen als von deren Alterskohorten.

Tabelle 2: Schulische Übergänge der Heranwachsenden in Heimerziehung

Standardisierte schulische Übergänge	Entstandardisierte schulische Übergänge	
	Grundschule	Weiterführende Schule
Grundschule – Sekundarschule	Klassenwiederholung Grundschule	Klassenwiederholung Hauptschule
Fördergrundschule – weiterführende Förderschule	Grundschule – Grundschule	Gymnasium – Schulstation
Hauptschule – Ausbildung	Grundschule – Fördergrundschule	Schulstation – Schulstation
	Grundschule – Psychiatrieschule	Schulstation – Hauptschule
	Psychiatrieschule – Grundschule	Schulstation – Realschule
	Psychiatrieschule – Fördergrundschule	
	Fördergrundschule – Fördergrundschule	

(Kliche/Täubig 2019)

Zudem wird ersichtlich, dass schulische Übergänge in engem Zusammenhang mit dem Hilfekontext stehen und auch auf diesen zurückzuführen sind (vgl. Zeller/Königter 2013). So wechseln einzelne Kinder der Wohngruppen bereits im Grundschulalter in hilfenähe Schulkontexte wie die Psychiatrieschule. Der Ein- und Austritt in eine Hilfeform lässt sich hierbei als ein Auslöser für einen Wechsel der besuchten Schule herausstellen. Gleiches gilt bei einem Ein- bzw. Auszug in die Wohngruppe, der aufgrund des veränderten Lebensortes der jungen Menschen einen

Schulwechsel bedingt. Hilfeverläufe können so kaum Kontinuität und Stabilität in der Schullaufbahn gewährleisten. Die Verwobenheit der Lebenslaufbiographie mit der Schüler_innenbiographie wird hier insofern deutlich, als Bildungsverläufe Rückschlüsse auf den Hilfeverlauf zulassen können.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass der Eintritt in eine Wohngruppe auch Ausgangspunkt von Aus- und Abschlusung¹⁰ sein kann. Während fehlende Schulplätze eine Ausschulung bedingen, stehen Abschlusungen im Zusammenhang mit dem Besuch der Schulstation, die eine Förderschule ist. Begründet mit dem Bedarf einer einrichtungsinternen Beschulung des jungen Menschen, kann eine Abschlusung von jeglicher Schulform auf die Schulstation erfolgen: Gymnasiast_innen, Realschüler_innen, Hauptschüler_innen oder Grundschüler_innen werden dann zu Förderschüler_innen. Diese Abschlusung wird in Form von Praktika in der neuen Schule als Übergangsphase gestaltet und kann – bei Nichtbewährung des jungen Menschen – rückgängig gemacht werden. Gleichzeitig stellten die Übergänge von der einrichtungsinternen Schulstation in die Regelschule in den untersuchten Wohngruppen die einzige Art von Schulformaufstiegen dar. Entstandardisierte schulische Übergänge finden demzufolge nicht nur im Rahmen des öffentlichen Schulsystems statt, sondern können auch aus den feldspezifischen Gegebenheiten hilfenaher Schulen abgeleitet werden.

5.2 Organisationale und professionelle Begleitung

Die organisationale und professionelle Begleitung schulischer Übergänge soll nachfolgend anhand eines Übergangs von der Schulstation in die Regelschule nachgezeichnet werden. Die Reintegration in das Regelschulsystem gilt als Ziel der Beschulung in der Schulstation. Durch den Eintritt in die Schulstation und die Rückführung in das Regelschulsystem werden entstandardisierte schulische Übergänge generiert, denen seitens der Fachkräfte und der Heranwachsenden im Alltag der Wohngruppe große Aufmerksamkeit zukam. Exemplarisch wird hier der schulische Übergang von Kaito genauer in den Blick genommen.

„Kaito sei ein leistungsstarker Schüler“ (WG 2, Protokoll 3), erzählt eine Fachkraft der Ethnographin. Er besucht seit einiger Zeit die Schulstation und soll nun, aufgrund seiner Leistungsstärke auf die Realschule wechseln. Der Übergang als solcher wird von einer Fachkraft als kritisches Ereignis beschrieben. Grund dafür ist die differente Art der Beschulung in der Schulstation im Vergleich zur Realschule. So seien in der Schulstation

„die Klassen [...] auf fünf Schüler beschränkt, die Schüler sitzen im Raum verteilt und – im Notfall – gibt es Trennwände, die eine Kommunikation der Schüler untereinander verhindern können. In der Regelschule seien die Schüler dann plötzlich allen Reizen auf einmal ausgesetzt.“ (WG 2, Protokoll 3)

¹⁰ Ausschulungen können neben kurzzeitigen Suspendierungen auch eine länger währende Aussetzung der Schulpflicht umfassen. Abschlusungen bezeichnen den Übergang von einer höheren in eine niedrigere Schulform.

Die Fachkraft äußert demzufolge die Befürchtung, die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der beiden Schulformen könnten zu einer Überforderung Kaitos führen. Hervorgehoben wird insbesondere die unterschiedliche Unterrichtsgestaltung. Während in Regelschulen kooperative Lernformen Anwendung finden, sitzen die Kinder in der Schulstation getrennt voneinander und sollen während des Unterrichts „keinen Kontakt zu ihren Mitschüler_innen haben“ (WG 2, Protokoll 4). Resultierend aus den veränderten Unterrichtsbedingungen als auch den unterschiedlichen Lehr- und Lernformen in Regelschulen äußert die Fachkraft weiter die Befürchtung, dass „die herausstechende Leistung“ (WG 2, Protokoll 3) Kaitos, die er in der Schulstation erbringe, in der Regelschule „nur als durchschnittliche Leistung“ (ebd.) gelten würde. Außerdem sei es im Interesse der Schulstation, dass gerade gute Schüler_innen längere Zeit in der Schulstation verweilen, da sie das Leistungsniveau in der Schulstation höben. Die Entscheidung über den Zeitpunkt des Übergangs liegt bei den Lehrer_innen der Schulstation, während die Fachkräfte darauf keinen Einfluss haben.

Den Übergang von der Schulstation gestalten hingegen die Lehrkräfte. Sie bahnen den Kontakt zur aufnehmenden Schule an und bestimmen die Rahmenbedingungen des Übergangs. Im Fall Kaitos wird dieser als mehrtägiges „Praktikum“ (WG 2, Protokoll 3) in der Realschule angelegt. So soll Kaito an mehreren Tagen in der Woche am Unterricht der Realschule teilnehmen und an den anderen Tagen weiterhin die Schulstation besuchen. Durch die Gestaltung des Übergangs als Praktikum wird der Schulwechsel nicht als einmaliges und endgültiges Erlebnis durchlaufen. Kaito wird somit den „Reizen“ (WG 2, Protokoll 3) der neuen Schule nicht „auf einmal ausgesetzt“ (WG 2, Protokoll 3), vielmehr soll ihm eine Zeit des Gewöhnens eingeräumt und der Übergang längere Zeit durch die Lehrkräfte begleitet werden. Gleichzeitig bedeutet diese Gestaltungsweise auch, dass der Übergang bei Nichtbewähren des Schülers oder der Schülerin rückgängig gemacht werden kann. Die Unsicherheit der Endgültigkeit des Übergangs wird von den Fachkräften der Wohngruppe aufgegriffen, indem sie die Kinder und Jugendlichen im Praktikum ermahnen, die Verhaltensregeln im Schulalltag der aufnehmenden Schule unbedingt zu befolgen.

Während der Organisation des Praktikums für Kaito stellt sich heraus, dass die Realschule keinen freien Platz hat. Als alternative Schule wird von diesen nun die nächsthöhere Schulform, das Gymnasium, angestrebt. Von Kaito selbst wird die neue Entwicklung und der anstehende Besuch des Gymnasiums begeistert aufgenommen. Bestärkt wird Kaitos positive Einstellung durch eine Fachkraft der Wohngruppe, die seine zukünftige Positionierung innerhalb der Wohngruppe betont: „Ja, dann haben wir bald sogar vielleicht einen Gymnasiasten“ (WG 2, Protokoll 11). Wenig wird allerdings bekannt, dass auch das Gymnasium über keinen freien Schulplatz verfügt, sodass Kaito dort erst einmal auf die Warteliste gesetzt wird.

Fast einen Monat später wird die Möglichkeit eines Übergangs auf das Gymnasium nach einem Anruf einer Lehrkraft der Schulstation in der Wohngruppe in Frage gestellt:

„David [Erzieher] schaut erst Patrick [Erzieher] an, dann mich und sagt schließlich, dass es ein Problem gibt. Die Lehrerin von Kaito habe angerufen. Ihr sei aufgefallen, dass Kaito keine zweite Fremdsprache in der Schulstation gelernt habe. Dies sei nun, für den angestrebten Wechsel auf

das Gymnasium, problematisch. Sie werde versuchen, das Problem mit dem Gymnasium irgendwie zu drehen.“ (WG 2, Protokoll 17)

Seitens der Fachkräfte wird der Anruf der Lehrerin mit Entsetzen entgegengenommen. Weiter äußern sie gegenüber der Ethnographin die Sorge, dass der Erwerb einer zweiten Fremdsprache auch für den Wechsel auf die Realschule Voraussetzung sei. Im ‚Rätselraten‘ über die Zugangsvoraussetzungen zu den unterschiedlichen Schulformen wird Unwissenheit und eine große Hilflosigkeit der Fachkräfte deutlich. Sie sind von den Informationen der Lehrerin und der jeweiligen Schule abhängig und können keinen Einfluss auf den schulischen Übergang nehmen. Zugleich ist aber die Aufgabe der Fachkräfte der Wohngruppe, Kaito die neueste Entwicklung „verkaufen“ (WG 2, Protokoll 17) zu müssen. Die Leiterin der Wohngruppe, die das Gespräch mit dem Jungen führt, bezeichnet es im Nachhinein als „schlimm“ (WG 2, Protokoll 18).

In Bezug auf die Realschule hat sich unterdessen nach einem Anruf der Lehrerin ergeben, dass die fehlende Fremdsprache hier kein Ausschlusskriterium darstellt und Kaito, sobald ein Schulplatz frei wird, auf diese wechseln könne. Einen weiteren Monat später wird von den Lehrkräften der Schulstation ein Praktikum an der Realschule angebahnt. Kaito soll diese nun an zwei Tagen in der Woche besuchen. Da kurze Zeit vorher bereits ein weiterer Junge der Wohngruppe, Lukas, ein ebensolches Übergangs-Praktikum in derselben Klasse wie Kaitos zukünftiger begonnen hat, wird Kaitos Praktikum so organisiert, dass die beiden Jungen an unterschiedlichen Tagen die Realschule besuchen. Von den Erzieher_innen wird die zeitlich versetzte Organisation des Praktikums begrüßt – so erhoffen sie sich, dass beide Jungen sich unabhängig voneinander in die neue Klassenstruktur einordnen können. Von Seiten der Lehrkräfte der Realschule wird gegenüber den Erzieher_innen die Sorge geäußert, dass ein zukünftig gemeinsamer Besuch derselben Klasse nicht zielführend für die Entwicklung der Jungen sei. Aufgrund eines fehlenden Platzes in einer anderen Klasse gibt es jedoch keine Alternative.

Mit Blick auf die Veränderungen im Alltag der Wohngruppe, die mit einem Wechsel auf eine andere Schule einhergehen, wird vor allem eine Neuorganisation des morgendlichen Ablaufs erkennbar. Die Zeit des Frühstückens wird wegen der unterschiedlichen Länge der Schulwege der Jungen entsprechend den Aufbruchszeiten getaktet. Aufgrund des Wechsels auf die Realschule kann Kaito aufgrund des nun kürzeren Schulwegs länger schlafen und sowohl später frühstücken als auch den Weg zur Schule später antreten. Damit wird deutlich, dass Veränderungen des Schulbesuchs auch zu einer Neuorganisation des Alltags der Wohngruppen führen können. Dies offenbart die alltäglichen und zugleich komplexen Anforderungen an die organisationale und professionelle Gestaltung schulischer Übergänge durch die Heimerziehung. Die in der Übergangsdiskussion immer wieder betonte Gestaltung von schulischen Übergängen (vgl. Walther/Stauber 2013) erweist sich in Anbetracht der von den Fachkräften der Heimerziehung erlebten geringen Spielräume als reduziert, sodass eher von organisationaler und professioneller Begleitung zu sprechen wäre.

5.3 Erleben schulischer Übergänge durch Heranwachsende

Da Übergänge auch von den Übergangssubjekten gestaltet werden und individuelle Erfahrungsräume darstellen, soll nachfolgend das Erleben von Übergängen durch die Heranwachsenden thematisiert werden. Anhand von Protokollsequenzen wird nachgezeichnet, wie ein Jugendlicher der Wohngruppe, Jonas, seinen Übergang von der Schulstation in die Hauptschule erlebt. Ähnlich wie bei dem bereits vorgestellten Übergang von Kaito absolviert auch Jonas ein Praktikum in der aufnehmenden Schule. Der Protokollauszug stammt vom ersten Schultag im Praktikum:

„Nico und Jonas kommen in das Esszimmer, begrüßen uns kurz und bringen dann erst einmal ihre Rucksäcke nach oben. Als sie wieder nach unten gehen, begegnen die beiden Kaito, Lukas und Nils. Diese fragen Jonas aufgeregt, wie es in der Hauptschule war. ‚Viel besser als in der Schulstation‘, sagt er, als er die Treppe an den dreien vorbei weiter nach unten geht. Nico läuft hinterher und sagt, dass die Hauptschule gut sei. [...] Patrick [Erzieher] fragt Jonas, wie der Schultag war. Jonas beginnt zu erzählen, dass es in der Hauptschule sehr witzig ist. Auf dem Schulhof haben sich die Aftholderbach-Kinder¹¹ getroffen und haben eine riesige Gruppe gebildet. Patrick schaut überrascht und fragt, ob Jonas dort nur Kontakt mit Aftholderbach-Kindern habe und Nico erwidert schnell, dass auch andere dabei waren, die nicht aus Aftholderbach waren. Jonas lacht und sagt dabei, dass aber hauptsächlich Kinder aus Aftholderbach in der Gruppe gewesen seien. Fast hätte es auch eine Schlägerei gegeben, zwischen einem Aftholderbach-Kind und einem anderen Schüler. ‚Aber nur fast‘, ergänzt Nico und Patrick schüttelt den Kopf. Felix [Erzieher] fragt, wie denn die anderen MitschülerInnen in Jonas’ Klasse seien und Jonas sagt, dass die alle sehr lustig wären. Es sei kein Unterricht möglich, die ganze Zeit würden alle nur reden und keiner würde dem Lehrer zuhören, das sei ‚total lustig‘ und man müsse auch kein Stimmungsbarometer mehr machen wie in der Schulstation. ‚Hauptschule ist echt witzig‘, schlussfolgert Jonas, während Felix den Kopf schüttelt und Jonas daran erinnert, dass er sich nichts zu Schulden kommen lassen darf, da er nur den Status als Praktikant an der Schule hat. Jonas nickt, sagt, dass er das wisse und beginnt zu essen.“ (WG 2, Protokoll 14)

Als Jonas nach seinem ersten Schulalltag von der Hauptschule in die Wohngruppe kommt, wird er von den anderen Jungen und den Erziehern Patrick und Felix dazu befragt. Durch das aufgeregte Fragen der anderen Jungen und das große Interesse an den Erlebnissen Jonas’ in der neuen Schule wird der Übergang als Ereignis spürbar. In seiner Erzählung grenzt Jonas die Hauptschule zum einen stark von der Schulstation ab. Differenziert werden die beiden Schulformen durch Jonas anhand des ausbleibenden Stimmungsbarometers und der Ignoranz seiner Mitschüler_innen gegenüber Lehrpersonen in der Hauptschule. Beides wird von Jonas positiv hervorgehoben und der Hauptschule ein Unterhaltungswert zugesprochen. Zum anderen bezieht sich Jonas’ Erzählung auf die Peerkultur in der Hauptschule, die vor allem andere Kinder und Jugendliche der Einrichtung Aftholderbach umfasst und der sich Jonas an seinem ersten Tag angeschlossen hat. Das Aufeinandertreffen mit ihm vertrauten Kindern und Jugendlichen scheint für Jonas zentral

¹¹ ‚Aftholderbach-Kinder‘ sind diejenigen, die in der Heimeinrichtung ‚Aftholderbach‘ aufwachsen. Der Name ‚Aftholderbach‘ wurde zur Anonymisierung der Heimeinrichtung durch die Autorinnen gewählt.

für einen positiven Eindruck von der neuen Schule zu sein. Der Kontakt mit den Aftholderbach-Kindern in der Schule wird von Jonas positiv hervorgehoben, während die Erzieher (Patrick und Felix) den Kontakt zu anderen Kindern und Jugendlichen, die nicht in der Heimeinrichtung leben, für erstrebenswert halten. In ähnlicher Weise ruft der von Jonas betonte „Unterhaltungsfaktor‘ der Hauptschule“ (Harbusch et al. 2018, S. 156) die Erzieher auf den Plan, die ihn unmittelbar an seinen Praktikantenstatus und die Unsicherheit des Übergangs erinnern.

Mit Blick auf die anderen Jungen der Wohngruppe wird ersichtlich, dass sich Jonas seines Statusgewinns durch diesen Schulaufstieg bewusst ist und diesen regelrecht feiert. Dieses Auskosten des neuen Status gelingt vor allem deshalb, weil die anderen Jungen den Aufstieg durch ihr Interesse anerkennen. Die Jungen der Wohngruppe, die dieselbe Klasse wie Jonas in der Schulstation besucht haben, erleben mit dessen Übergang den „schmerzlichen Verlust“ (WG 2, Protokoll 14) eines Mitschülers. Für die verbleibenden Mitschüler_innen bedeutet Jonas' Übergang eine Neuordnung ihrer bisherigen Klassenstruktur, aber auch die Veranschaulichung ihres unveränderten Status.

Der Praktikantenstatus bleibt für Jonas mehrere Monate bestehen, obwohl er nach zwei Monaten nur noch den Unterricht der Hauptschule besucht. Den Praktikantenstatus erlebt Jonas nicht nur als Unsicherheit, sondern auch als Belastung. Bestärkt wird das Erleben von Belastung durch seine Teilnahme an Schulveranstaltungen der Schulstation und dem dortigen gemeinsamen Frühstück. Dadurch bleibt Jonas mit der Schulstation verbunden, und das Nichtabgeschlossen sein des Übergangs wird verdeutlicht. Jonas kritisiert, dass er aufgrund des Praktikantenstatus nicht als vollwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft registriert wird. So taucht er auf Klassenlisten nicht auf und erhält resultierend daraus an Veranstaltungen, wie Sportfesten, eine Sonderstellung:

„Er erzählt Monika [Erzieherin], dass er sich bei jeder Aufgabe extra bei den LehrerInnen anmelden musste, weil er nicht für das Sportfest angemeldet war. Das fand er blöd, sagt er. Monika erwidert, dass das normal sei, er sei ja noch nicht so lange an der Schule. ‚Trotzdem‘, antwortet Jonas.“ (WG 2, Protokoll 26)

Trotz der Vorläufigkeit des Praktikums inszeniert sich Jonas in der Wohngruppe innerhalb kürzester Zeit als Hauptschüler bzw. insistiert auf dem neuen Status. So adaptiert er Verhaltensweisen von Nico, der schon längere Zeit die Hauptschule besucht. Ähnlich wie Nico, der auf Nachfrage der Erzieher_innen zu noch zu erledigenden Hausaufgaben standardmäßig mit „Ist Hauptschule“ (WG 2, Protokoll 14) antwortet und damit signalisiert, dass in der Hauptschule keine Hausaufgaben aufgegeben werden, übernimmt Jonas diese Aussage an den Tagen, an denen er die Hauptschule besucht (vgl. WG 2, Protokoll 20). Gegenüber einem anderen Jungen der Wohngruppe, der die Förderschule besucht, markiert er seinen Übergang trotz des noch unsicheren Status als abgeschlossen: Er vergleicht die Klassengrößen der Schulstation (sieben Schüler_innen), der Förderschule (zehn Schüler_innen) und der Hauptschule (dreißig Schüler_innen) und beschreibt anhand dieser Differenz seinen Übergang *retrospektiv* als „Schock“ (WG 2, Protokoll 23).

6 Hausaufgaben

Für das Erkenntnisinteresse des Projektes an dem alltäglichen Auftauchen von schulischen Belangen im häuslichen Umfeld von Kindern und Jugendlichen drängen sich Hausaufgaben sofort als Beispiel auf, weshalb ein weiterer Fokus der Untersuchung der Bearbeitung der Hausaufgaben galt.¹² Schließlich gehören Hausaufgaben zum „traditionellen Schülerleben“ (Standop 2013, S. 9). Auch mit der zunehmenden Umstrukturierung hin zu einem Ganztagsschulsystem bleibt die Erledigung der Hausaufgaben Teil des Alltags der Heranwachsenden (vgl. Börner et al. 2014, S. 45). Die bisherige Forschung zur Erledigung von Hausaufgaben bezieht sich überwiegend auf den familiären häuslichen Kontext. Die Einbettung der Hausaufgaben in den Alltag der Hilfen zur Erziehung ist lediglich für Tagesgruppen und für die Heimerziehung (vgl. Tharau 1993) als Teilaspekt der Petrastudie (vgl. Planungsgruppe PETRA 1980), nicht aber für die SPFH untersucht worden.

Aus der Ethnographie in der Heimerziehung und den Gruppendiskussionen mit Fachkräften in Heimerziehung und SPFH lässt sich eine starke Einbindung der Fachkräfte in Hausaufgaben-situationen konstatieren. Die Fachkräfte zeigen sich, ähnlich wie die Eltern in Familien (vgl. Krinninger et al. 2018; Nieswandt 2014), als wichtige Akteur_innen bei der Erledigung der Hausaufgaben. Dabei offenbart sich sowohl die Organisation der Zeiten für Hausaufgaben als auch die Schaffung eines für die Hausaufgaben als förderlich deklarierten Raumes als Aufgabe der Fachkräfte. Der Umgang mit Frustrations- und Konfliktpotential der Kinder, Jugendlichen und Eltern lässt sich dabei ebenso wie die eigene Überforderung als Herausforderung für die Fachkräfte herausstellen. Gleichwohl finden die Hausaufgaben nicht nur Eingang in den Alltag der Hilfen zur Erziehung, vielmehr werden die aus der Bearbeitung der Hausaufgaben resultierenden Tugenden auch in die Hilfen zur Erziehung transformiert und die Hausaufgaben-situation als ein von Fachkräften angeleitetes Übungsfeld der Eltern genutzt. Entsprechend dieser Kernkategorien des Hausaufgabenmachens in den Hilfen zur Erziehung sollen die Ergebnisse der Studie nachfolgend vorgestellt werden. Zuerst wird die Gestaltung der Hausaufgabenbearbeitung entlang ihrer zeitlichen und räumlichen Verortung (Kap. 6.1) aufgezeigt. Darauf folgen Ausführungen zum Konflikt- und Frustrationspotential von Hausaufgaben (Kap. 6.2). Der *Nutzen* der Hausaufgaben für die Hilfen zur Erziehung bildet den Abschluss dieses Kapitels (Kap. 6.3).

6.1 Zeiten für Hausaufgaben

„[...] Aber ich finde schon, Hausaufgaben sind schon so ein Dreh- und Angelpunkt bei uns, die sind [...] also sind sie maß- [...] sind sie notgezwungen, weil die Kinder müssen sie ja machen und da legen wir eigentlich auch Wert drauf [...].“ (HE 5, Z. 750 ff.)

¹² Mit Hausaufgaben sind in dieser Studie Aufgaben, die im Schulunterricht „von den Lehrkräften erteilt, kontrolliert und besprochen“ (Trautwein/Köller 2003, S. 200) werden sowie von Kindern und Jugendlichen nach Unterrichtsschluss im häuslichen Kontext erledigt werden (sollen), gemeint.

Dass Hausaufgaben zum Schulbesuch dazugehören, wird von den Fachkräften beider Felder als gegeben akzeptiert. Demzufolge wird eine Notwendigkeit der Einbindung der Bearbeitung von Hausaufgaben in den Alltag in Familien bzw. Wohngruppen anerkannt. Das Zitat aus der Gruppendiskussion mit Fachkräften einer Wohngruppe lässt auf den besonderen Stellenwert von Hausaufgaben im Alltag der Heimerziehung schließen, indem Hausaufgaben als „Dreh- und Angelpunkt“ beschrieben werden. Diese Sonderstellung der Hausaufgaben soll nun mit Blick auf die zeitliche Strukturierung des Alltags konkretisiert werden. Ergebnisse die Heimerziehung betreffend stehen dabei im Vordergrund.

Den untersuchten Wohngruppen aus den Gruppendiskussionen und den Ethnographien ist gemein, dass die Bearbeitung der Hausaufgaben in einem festgesetzten Zeitfenster zwischen Mittagessen und Freizeit im Alltag der Wohngruppe verankert ist. Als Ziele dieser zeitlichen Taktung von Hausaufgaben im Wohngruppenalltag (vgl. Kliche/Täubig 2016) nennen die Fachkräfte neben organisationalen Gründen, wie der Schaffung einer konzentrierten Lernzeit, auch die Verringerung motivationaler Konflikte der Heranwachsenden (vgl. WG 2, Protokoll 10). Demzufolge soll eine feste zeitliche Verortung der Hausaufgaben im Tagesablauf eine Reduktion von Wahlkonflikten zwischen der Beschäftigung mit schulischen Aufgaben und dem Nachgehen von Freizeitaktivitäten bewirken.

Allerdings findet bereits vor der Hausaufgabenzeit in der Zeit des Mittagessens in Gesprächen zwischen den Fachkräften und Kindern bzw. Jugendlichen oder zwischen den Heranwachsenden eine erste Beschäftigung mit den Hausaufgaben statt. Der Umfang der zu erledigenden Aufgaben wird besprochen, und die Kinder und Jugendlichen geben eine Einschätzung über den Schweregrad der Hausaufgaben bzw. den vermuteten Unterstützungsbedarf. Unmittelbar an das Ende des Mittagessens grenzt die Zeit für Hausaufgaben. Dabei gilt das individuelle Ende des Mittagessens, welches aufgrund der unterschiedlichen Länge des Schultages und folglich ungleicher Zeiten des Nachhausekommens unter den Heranwachsenden variabel ist, als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit den Hausaufgaben.

Die Schaffung eines Übergangs vom Mittagessen zu einer Zeit der Hausaufgabenbearbeitung (vgl. Nieswandt 2014) obliegt den Erzieher_innen. Dabei werden die Kinder und Jugendlichen nicht nur an die Erledigung der Hausaufgaben erinnert und dazu angehalten, vielmehr wird auch – nach Beendigung der Mahlzeit – das Ende des gemeinsamen Zusammensitzens durch das Abräumen des Tisches eingeleitet. Diesem relativ flexiblen Beginn, der sowohl hinsichtlich der Zeit des Nachhausekommens als auch bezüglich der Dauer des Mittagessens variiert, steht das Ende der Zeit für Hausaufgaben in Form einer festgelegten Uhrzeit für alle Kinder und Jugendlichen gegenüber. Ähnlich wie der Beginn wird auch das Ende der Hausaufgabenzeit von den Erzieher_innen eingeleitet – dies geschieht beispielsweise durch einen Aufruf zu einer gemeinsamen Versammlung zum Austausch über anschließende Aktivitäten.

Diese beschriebene zeitliche Taktung des Alltags in Wohngruppen zeigt sich als losgelöst von dem Umfang der zu erledigenden Aufgaben. Trotz des Umstandes, dass die Vergabe der Haus-

aufgaben und deren Umfang in Abhängigkeit zur besuchten Schule und Schulform stehen, offenbart sich keine diesbezügliche Differenz im Alltag. Kinder und Jugendliche, die keine oder nur wenige Hausaufgaben zu erledigen haben, werden von den Fachkräften dazu angehalten, die Hausaufgabenzeit zum selbstständigen Lernen für Klassenarbeiten oder zur eigenen Erholung zu nutzen (vgl. HE 7, Z. 1455 f.). Während wenige oder keine Hausaufgaben demnach nicht zu einer Verkürzung oder Aufhebung der Hausaufgabenzeit führen, können viele Hausaufgaben und eine zeitintensive Hausaufgabenerledigung eine Verlängerung bedingen. Insbesondere Kinder und Jugendliche, die Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben haben, kommen mit der Hausaufgabenzeit nicht aus. Die Fachkräfte weisen darauf hin, dass sie die Hausaufgaben bei leistungsschwächeren Kindern und Jugendlichen sowie bei einer zu großen Hausaufgabenmenge auch begrenzen, wenn die Bearbeitungszeit weit über die strukturierte Zeit für Hausaufgaben hinausgeht. In diesen Fällen wird eine entsprechende Notiz an die Lehrkraft in das Hausaufgabenheft eingetragen, damit diese über die Umstände der nicht vollständig erledigten Aufgaben informiert ist (vgl. HE 5, Z. 155 f.). Anders wirkt sich eine durch die Kinder und Jugendlichen selbst verschuldete Verlängerung der Hausaufgabenzeit aus:

„Also wenn die sich Zeit lassen, das Ganze ausreizen, dann kann es gut sein, dass danach nichts mehr gestartet wird an Aktivitäten. Und damit lernen die halt auch ein bisschen so selbst Verantwortung zu übernehmen, weil wir, wir haben auch Kandidaten, da sagt man dann ganz klar: ‚Wenn du es nicht schaffst, bis sechzehn Uhr deine Hausaufgaben zu machen, dann kannst du danach leider nicht zum Fußballtraining gehen‘.“ (HE 5, Z. 746-752)

Zwar wird den Kindern und Jugendlichen durch die zeitliche Strukturierung des Tagesablaufs die selbstständige Organisation von Lernvorgängen weitestgehend abgenommen, gleichzeitig wird ihnen die Verantwortung für die Einhaltung der zeitlichen Vorgaben zugesprochen (vgl. HE 5, Z. 749). Eine durch Unlust oder Verweigerung eigenverschuldete Überschreitung der festgelegten Hausaufgabenzeit kann demzufolge Sanktionen, wie den Entzug von Freizeitaktivitäten, bewirken. Durch diese Sanktionierung wird die Relevanz der Schule gegenüber Freizeitaktivitäten und die Bedeutung der Hausaufgaben ersichtlich – das Verhalten der Kinder und Jugendlichen während der Hausaufgabenzeit bestimmt den weiteren Tagesverlauf in der Heimerziehung.

Die herausgestellte Relevanz von Schule bzw. Hausaufgaben kann somit weder durch Freizeitaktivitäten noch durch die Heranwachsenden selbst gemindert werden. Ein anderes Bild zeichnet sich mit Blick auf Termine ab, die aus dem Heimkontext selbst hervorgehen. So können Therapietermine, Gespräche mit den Fachkräften und/oder weiteren Akteuren wie dem Jugendamt die Zeit für Hausaufgaben unterbrechen und eine Verschiebung der Hausaufgabenbearbeitung bewirken.

Anders als in der Heimerziehung können Sozialpädagogische Familienhelfer_innen die Hausaufgabenbearbeitung nicht täglich begleiten (vgl. SPFH 4, Z. 121 f.). Dennoch werden die Eltern zu einer zeitlichen Strukturierung der Hausaufgabenzeit durch die Sozialpädagogischen Familienhelfer_innen angeleitet. Diese Strukturierung kann auf die individuellen Bedürfnisse der Fami-

lien angepasst werden. Gemeinsam mit den Eltern und den Kindern bzw. Jugendlichen erarbeiten die Fachkräfte Möglichkeiten, die sowohl eine Hausaufgabenbearbeitung vor als auch nach den Freizeitaktivitäten des Kindes umfassen können (vgl. SPFH 2, Z. 2100 f.).

6.2 Raum für Hausaufgaben

Hausaufgaben bewirken nicht nur eine Übertragung schulischer Inhalte und einen Eingriff in die Zeit der Familien und Wohngruppen, sondern führen auch zu einer Umfunktionierung privater Räumlichkeiten zu Arbeitsplätzen. Sowohl in den Familien mit SPFH als auch in den Wohngruppen findet die Hausaufgabenbearbeitung entweder im eigenen Zimmer der Kinder und Jugendlichen oder in gemeinsam genutzten Räumen, wie Küche oder Esszimmer, statt.

In den untersuchten Wohngruppen verfügen die Kinder und Jugendlichen über eigene Zimmer. Zur Ausstattung der Kinder- resp. Jugendzimmer gehört ein eigens für schulische Belange vorgesehener Arbeitsplatz, der durch die Bezeichnung *Schreibtisch* als solcher klassifiziert wird (vgl. Krinninger et al. 2018). Mit dieser Ausstattung wird das Ziel verfolgt, einen Raum zu schaffen, der die Förderung der individuellen schulischen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen ermöglicht: Nicht ein „kleiner Hocker“ (HE 1, Z. 1727), sondern ein „gescheiter Schreibtisch [...] mit einer Lampe drauf“ (HE 1, Z. 1723f.) wird als förderliche Ausstattung eines Zimmers erachtet. Die Erledigung der Hausaufgaben im eigenen Zimmer soll darüber hinaus eine konzentriertere und ungestörtere Umgebung als am gemeinsamen Esstisch ermöglichen (vgl. HE 5, Z. 86 f.). Während einige Heranwachsende der Aufforderung der Erzieher_innen, in ihr eigenes Zimmer zu gehen und dort die Hausaufgaben zu erledigen, folgen können, stellt für andere Kinder die mit diesem Hausaufgabenort verbundene unbeaufsichtigte Hausaufgabenbearbeitung eine Herausforderung dar:

„Aber dann gibt es Kinder, die kriegen das überhaupt nicht hin. Die gehen dann erst mal auf ihr Zimmer und spielen Hans-guck-in-die-Luft oder spielen generell oder sitzen rum oder vielleicht versuchen sie auch ihre Hausaufgaben, aber schaffen es nicht und brauchen dann Hilfe. Und dann kann es so laufen, dass sie sich selber Hilfe holen, zu uns kommen.“ (HE 5, Z. 110 f.)

Das eigene Zimmer ist nicht zwingend ein die Hausaufgabenenerledigung begünstigender Ort, sondern birgt durch z. B. Spielsachen ein Ablenkungspotential.

Insbesondere eine Überforderung der Kinder und Jugendlichen mit den Hausaufgaben schafft die Notwendigkeit einer Veränderung des Ortes für die Hausaufgaben. In diesem Fall äußert sich die Hausaufgabenunterstützung seitens der Fachkräfte in Wohngruppen als *Komm-Struktur*, indem die Heranwachsenden die Erzieher_innen aufsuchen. Vor allem jüngere Kinder, die bei den Hausaufgaben mehr Unterstützung benötigen, erledigen ihre Hausaufgaben somit häufiger in gemeinsam genutzten Räumen, wie der Küche, als in ihrem eigenen Zimmer (vgl. HE 4, Z. 63 f.). Anders als die zeitliche Taktung der Hausaufgabenzeit, die für alle Kinder und Jugendlichen einer Gruppe gleichermaßen gilt, betonen Fachkräfte von Wohngruppen die individuelle Handhabung der Hausaufgabenbetreuung, die in Abhängigkeit von der betreuenden Fachkraft steht. Alternativ zu der Erledigung der Hausaufgaben im eigenen Zimmer (vgl. HE 5, Z. 100 f.) versammeln

einige Fachkräfte alle Heranwachsenden an einem Ort, wie dem Esstisch (vgl. HE 4, Z. 288), oder räumen insbesondere den älteren Jugendlichen eine freie Ortswahl ein (vgl. HE 7, Z. 81).

Zwar verfügen die Wohngruppen über eigens auf die Schule ausgerichtete Arbeitsplätze für die Kinder und Jugendlichen, dennoch lässt sich eine mangelnde materielle Ausstattung konstatieren. Von den Fachkräften aller Wohngruppen wurde eine mangelhafte technische Ausstattung der Wohngruppen beklagt. Insbesondere Computer und Drucker, die von der Schule für die Bearbeitung der Hausaufgaben vorausgesetzt werden, fehlen in den Gruppen oder sind nur in geringer und veralteter Form zugänglich. Der häusliche Raum, der von der Schule auch als Ort des Zugangs zu digitalen Medien vorausgesetzt wird, findet in der Heimerziehung keine Erfüllung (vgl. HE 5, Z. 1855 f.). Diese Ergebnisse bestätigen die bisherigen Befunde zur benachteiligenden Medienausstattung in der Heimerziehung (vgl. Tillmann 2018).

Mit Blick auf die Familien mit SPFH offenbart sich vor allem die Auslagerung der Hausaufgaben in die offene Ganztagschule, die von den Fachkräften relevant gemacht.¹³ Fehlender Platz im häuslichen Umfeld der Familie, aber auch fehlende Möglichkeiten der Unterstützung seitens der Eltern führen laut Sozialpädagogischen Familienhelfer_innen zu einer verstärkten Auslagerung der Hausaufgabenbearbeitung aus der Familie in eine professionelle Hausaufgabenbetreuung (vgl. SPFH 5, Z. 1352 f.). Neben der Inanspruchnahme von Hausaufgabenbetreuungen werden auch weitere außerfamiliäre Orte, wie Bibliotheken, für die Bearbeitung der Hausaufgaben in den Überlegungen der Fachkräfte aufgeführt (vgl. SPFH 2, Z. 1589).

Im Gegensatz zur SPFH spielen in allen untersuchten Wohngruppen der Heimerziehung außerhäusliche Möglichkeiten der Hausaufgabenbetreuung in offenen Ganztagschulen nur eine untergeordnete Rolle. Auf Nachfrage begründen die Fachkräfte dies folgendermaßen: „[...] wir dürfen gar nicht diese OGS oder Hausaufgabenbetreuung in Anspruch nehmen, damit wir unser eigenes System nicht quasi aushöhlen.“ (HE 5, Z. 390 f.) Bei Inanspruchnahme der Ganztagschule wird eine Reduzierung der Stellenanteile der Fachkräfte in der Wohngruppe befürchtet, sodass die Wahrnehmung der externen Hausaufgabenbetreuung dem Selbsterhalt der eigenen Jugendhilfeleistung – im bestehenden Umfang – entgegensteht. Gleichzeitig wird die Sorge um ein „Entgleiten“ (HE 5, Z. 396) der Kinder und Jugendlichen, wenn diese Zeit in der außerhäuslichen Hausaufgabenbetreuung statt in der Wohngruppe verbrachten, kommuniziert.

6.3 Frustrations- und Konfliktpotential

Dass die Hausaufgabenbearbeitung im häuslichen Kontext ein hohes Frustrations- und Konfliktpotential birgt (vgl. Moroni et al. 2016) und somit zu einer Störung des Alltags führen kann (vgl. Wild/Yotyodying 2012; Busse/Helsper 2008), bestätigt sich in den Ergebnissen des Projektes für

¹³ Über die vielfältigen Hintergründe der Familien, die von den insgesamt 50 Fachkräften betreut werden, gibt es keine näheren Informationen zu der Bearbeitung der Hausaufgaben in den Familien.

die Wohngruppen wie auch für die Familien mit SPFH. Sowohl auf Seiten der Kinder, Jugendlichen und Eltern als auch auf Seiten der Fachkräfte gehen Hausaufgaben mit Frustrationen und Konflikten einher.

In der SPFH gilt das Thema Schule insgesamt als Hilfegegenstand und „als große Anstrengung“ (SPFH 2, Z. 23) für die Familien. Insbesondere fehlende Hausaufgaben werden als Probleme der Familien beschrieben (vgl. SPFH 4). Die Hausaufgabenbearbeitung erleben die Fachkräfte in den Familien oftmals zu Beginn ihres Arbeitsauftrags als „Machtkampf“ (SPFH 2) zwischen Eltern und Kind. Auslöser für die Problematik des Hausaufgabenmachens sehen die Fachkräfte vor allem in der geringen Schulbildung der Eltern und das damit einhergehende fehlende Wissen über Unterrichtsinhalte (vgl. 1 SPFH 1, Z. 1855 f.). So können die Eltern ihre Kinder bei den Hausaufgaben nicht unterstützen und stehen der Bewältigung der Aufgaben hilflos und frustriert gegenüber (vgl. SPFH 2, Z. 2145). Ebenfalls aus der Unsicherheit der Eltern im Umgang mit schulischen Belangen resultiert in den Familien eine fehlende Anleitung durch die Eltern bei der Erledigung der Hausaufgaben. Neben der Inanspruchnahme außerhäuslicher Hausaufgabenbetreuungen versuchen die Fachkräfte die Problematik der Hausaufgabenbearbeitung durch die Schaffung von „Transparenz“, „Wertschätzung“ und „Interesse“ (SPFH 2, Z. 2147 f.) aufzulösen. Dabei zielen „Wertschätzung“ und „Interesse“ auf den Umgang der Eltern mit ihrem Kind ab und sollen der „resignativen Haltung“ (SPFH 2, Z. 2149) der Eltern entgegenwirken. Angeregt wird dies durch beispielhafte Fragen, die den Eltern an die Hand gegeben werden: „„Hier, zeigst du mir mal deine Hausaufgaben? (.) Zeige mir mal deine Schulmappe“, ne? So: „Was habt denn ihr heute gemacht ganz konkret?““ (SPFH 2, Z. 2150 f.). Ergänzend dazu wird „Transparenz“ zwischen Schule und Elternhaus angestrebt. Ein mögliches Format, anhand dessen den Lehrkräften eine Rückmeldung über Schwierigkeiten und Probleme bei den Hausaufgaben gegeben werden kann, das aber auch für beide Seiten Transparenz über die aufgegebenen und erledigten Aufgaben schafft, stellt das Hausaufgabenheft dar (vgl. SPFH 5, Z. 657 f.).

Während Fachkräfte der SPFH selbst weniger in hausaufgabenbezogene Konflikte involviert sind, sondern eher als Vermittler_innen zwischen Eltern und Kindern (und Schule) fungieren, sind die Wohngruppenmitarbeiter_innen unmittelbar in diese eingebunden. Die Unterstützungsleistung bei den Hausaufgaben stellt die Fachkräfte vor die Herausforderung, Hilfestellung bei den Hausaufgaben unterschiedlicher Schulformen, Klassenstufen und Unterrichtsfächer leisten zu müssen. Dabei kann der eigene Ausbildungsstand der Erzieher_innen ebenso wie die Unkenntnis didaktischer Methoden zu einer Überforderung und Frustration der Fachkräfte in der Hausaufgaben-situation führen, was auch die Frustration der Heranwachsenden einschließt (vgl., WG 1, Protokoll 4). Konflikt- und frustrationsanfällig zeigt sich die Hausaufgaben-situation insbesondere dann, wenn mehrere Kinder und Jugendliche gleichzeitig eine Unterstützung bei den Hausaufgaben einfordern und nur wenige Erzieher_innen anwesend sind (vgl. HE 7, Z. 160 f.). Vor allem leistungsschwächere Kinder und Jugendliche sind von den Hausaufgaben oft überfordert und fordern dementsprechend häufiger Unterstützung durch die Fachkräfte ein (vgl. WG 2, Protokoll 7). Diese Anforderung wird an nachfolgender Sequenz greifbar:

„Nach wenigen Minuten kommt Leon motzend aus seinem Zimmer und geht in das Büro, da er die Aufgaben nicht versteht. Ich höre – da ich weiterhin im Wohnzimmer sitze –, dass Leon mit Lauras [Erzieherin] Erklärungen nichts anfangen kann, er wird zunehmend ungeduldiger und mauliger. Da Leon anfängt, unerträglich zu schreien ‚Ich kann das nicht‘ und ‚Aber häh?!‘, schickt Laura ihn zurück in sein Zimmer, eine Hilfestellung sei in seinem Zustand nicht möglich, sagt sie. Daraufhin kommt Lisa runter und zeigt Laura, wie besprochen, ihr Hausaufgabenheft, in dem Laura tatsächlich noch nicht erledigte Aufgaben findet, die Lisa nun erledigen soll, woraufhin diese wieder hochgeht. In der Zwischenzeit sind Hannah und Jana vor Lauras Büro eingetroffen und stehen mit ihren Englischhausaufgaben vor der Bürotür. Janas Aufgaben sind nicht richtig, so dass sie wieder in ihr Zimmer geschickt wird. Da Laura ihr nicht gesagt hat, was sie falsch gemacht hat, fängt nun auch Jana an zu motzen, sie würde ihren Fehler nicht verstehen. Da in dem Moment Leon und Jan runterkommen, um Laura ihre Aufgaben zu zeigen bzw. Leon weiterhin um Hilfe bittet, kommt Jana zu mir und fragt mich, ob ich ihr helfen könne. Auch wenn Laura vorher gesagt hat, dass nur sie die Fragen beantworten wird, kann ich Janas Bitte – aufgrund der Tatsache, dass sich vor dem Büro mittlerweile eine Schlange gebildet hat – nicht abschlagen und erkläre ihr kurz die Aufgabenstellung erneut, woraufhin sie mit einem ‚Achso‘ in ihr Zimmer verschwindet und die Aufgabe löst. Aus dem Flur vor dem Büro höre ich erneut Geschrei, Leon trampelt die Treppe hoch und Lisa muss zwei Sätze, aufgrund von Fehlern, neu abschreiben, was bei ihr zu Tränen führt und sie fragt verzweifelt, wie sie das denn noch schaffen soll. Jan dagegen möchte Fragen zu seinen Aufgaben geklärt haben und Jana rennt erneut in den Flur, stellt sich in der Büroschlange an, um ihre Aufgaben vorzuzeigen.“ (WG 1, Protokoll 15)

Die Erzieherin wird zu Beginn der Sequenz von Leon um Hilfestellung bei schulischen Aufgaben gebeten. Leon adressiert die Erzieherin als Lehrende und erhofft sich eine für ihn verständliche Erklärung. Als diese Erwartung nicht eintritt, äußert sich Leons Enttäuschung in Ungeduld und Schreien. Das Konfliktpotential steckt hier in den divergenten Erwartungen der zwei Parteien: der Erwartung Leons, eine für ihn verständliche Hilfestellung zu erhalten, und Lauras Erwartung, dass der Junge bereit ist, *ihre* Hilfestellungen anzunehmen. Als die Erwartungen beidseitig nicht erfüllt werden, bricht der Konflikt aus. Durch das – von der Ethnographin als unerträglich wahrgenommene – Schreien des Jungen ergreift dieser seine Handlungsmacht, seine Emotionen mittels Schreien zu äußern. Die die Situation verändernde, beendende und damit letztlich größere Handlungsmacht ist jedoch der Erzieherin zuzuschreiben. Der Junge unterliegt, wird gemaßregelt, indem die Erzieherin ihre Hilfestellung einstellt und ihn aus der Situation heraus in sein Zimmer schickt. Sofort darauf kommt das nächste Kind mit seinen Hausaufgaben zur Erzieherin. Kann sie dessen Unterstützungserwartungen zwar zufriedenstellen, kommt es bei der darauffolgenden ‚Kundin‘ aber wiederum zu Unmut. Vor dem Büro bildet sich eine Schlange, die Laura, die alleine im Dienst ist, bedienen muss. Die Ethnographin springt als ‚Aushilfe‘ ein. Zudem wird die Anforderung, nahezu zeitgleich mehreren Kindern Hausaufgaben zu erklären oder diese zu kontrollieren, dadurch potenziert, dass sich die jeweiligen Hausaufgaben nach Schulformen und Jahrgangsstufen unterscheiden.

Soll die feste Hausaufgabenzeit – wie bereits aufgezeigt – einer Verringerung des Konfliktpotentials dienen, werden hier gerade aufgrund der Dichte dieser Hausaufgabenzeit Konflikte deutlich. So werden zwar Aushandlungen über die Priorität der Hausaufgabenerledigung gegenüber Freizeitaktivitäten vermieden, jedoch in der Hausaufgabenzeit eine Konkurrenz- und Stresssituation geschaffen. Während in einigen Wohngruppen die Kontrolle der Hausaufgabenhefte und

Hausaufgaben zur Routine des Alltags gehört, zeigt sich in der Wohngruppe, in der teilnehmend beobachtet wurde, eine Konflikt- und Frustrations-Vermeidungsstrategie. In dieser werden Aussagen wie „Nein, ist Hauptschule!“ (WG 2, Protokoll 14) der jugendlichen Hauptschüler auf die Frage nach zu erledigenden Hausaufgaben ohne weitere Nachfragen von den Erzieher_innen akzeptiert. Die Fachkräfte merken an, dass die fehlende Transparenz der Schule eine Überprüfung des Wahrheitsgehalts dieser Aussage unmöglich macht (vgl. WG 2, Protokoll 21).

Die Erledigung von Hausaufgaben in den Wohngruppen wird als relevant für den Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen gesehen. Wohngruppenmitarbeiter_innen berichten in den Gruppendiskussionen, dass die Schule bei häufigerem Vorkommen von unerledigten Hausaufgaben in Kontakt mit ihnen tritt. Ebenfalls haben die Erzieher_innen die Erfahrung gemacht, dass fehlende Hausaufgaben oder die Verweigerung des Vorzeigens gemachter Hausaufgaben von Schüler_innen, die in Heimerziehung leben, in der Schule stark sanktioniert werden und zu einer zeitweisen Ausschulung der Kinder und Jugendlichen führen können:

„[...] gut, beste Erfahrungen mit, ne – wurde das Kind nur noch ganz schnell nach Hause geschickt. [...] die Lehrerin sagt: ‚Sage mal [...] lies mal vor‘ oder: ‚Zeige mal deine Hausaufgaben.‘ Das Kind sagt: ‚Nein.‘ ‚Okay, dann kannst du nach Hause, ich rufe im Kinderheim an.‘ Weil die ja auch wissen, dass man hier IMMER erreichbar ist.“ (HE 3, Z. 917 f.)

Die Lehrkräfte scheinen den Konflikt über unerledigte Hausaufgaben nicht in der Schule auszutragen, sondern ihn – aus Sicht der Fachkräfte der Heimerziehung – durch die Kontaktaufnahme mit der Wohngruppe wie auch durch die Ausschulung in das Setting der Heimerziehung auszulagern (vgl. HE 3, Z. 192 f.; WG 2, Protokoll 8).

6.4 Nutzen für die Hilfen zur Erziehung

Sowohl in den rechtlichen Rahmenvorgaben (vgl. Kultusministerium für Schule und Weiterbildung 2015) für Hausaufgaben als auch in der schulpädagogischen Forschung werden Hausaufgaben eine didaktische und eine erzieherische Funktion zugeschrieben. Dabei umfasst die didaktische Funktion die Vor- und Nachbereitung der im Unterricht besprochenen Inhalte (vgl. Hallam 2004, S. 5 f.), während die erzieherische Funktion maßgeblich auf die selbstständige Bearbeitung abzielt. Die selbstständige Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten soll zudem einen positiven Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen leisten (vgl. Warton 2001, S. 156 f.), indem Arbeitstugenden wie „Ordnung, Sauberkeit, Fleiß, Pünktlichkeit, Zielstrebigkeit, Zuverlässigkeit und Beharrlichkeit“ (Susteck 1992, S. 319) ausgebildet werden. Darüber hinaus soll eine selbstständige Organisation von Lernvorgängen, wie eine Abschätzung der benötigten Arbeitszeit und Hilfsmittel, erreicht werden (vgl. Schwemmer 1980, S. 50 f.).

In der Einschätzung der Fachkräfte wird die erzieherische Funktion der Hausaufgaben betont und die Sinnhaftigkeit der Hausaufgaben herausgestellt:

„[...] es hat ja auch einen erzieherischen Aspekt, dass man Hausaufgaben macht. Die lernen dadurch was, [...] sie müssen dadurch Pflichten erfüllen, die sie einfach von der Schule erfüllen müssen.“ (HE 5, Z. 743 f.)

Hausaufgaben werden mit der Ausbildung von Arbeitstugenden, wie Pflichterfüllung, verknüpft. Der Lernzuwachs wird hier stark als Erwerb von Tugenden und kaum als Vertiefung von Unterrichtsinhalten gesehen. Die Erfüllung der mit der Pflicht der Hausaufgabenerledigung einhergehenden Erwartungen der Schule – wie eine ordentliche und saubere Bearbeitung der Aufgaben – wird von den Erzieher_innen im Alltag der Wohngruppen ebenfalls verstärkt kontrolliert (vgl. HE 6, Z. 163 f.). Die Kontrolle der Hausaufgaben dient dabei nicht nur Rückschlüssen über das Arbeitsverhalten und den Leistungsstand der Heranwachsenden, sondern wird vordergründig zur Vermeidung von Stigmatisierungen seitens der Lehrkräfte eingesetzt. So sollen Annahmen der Lehrkräfte wie „Oh, Heimkinder – die haben ja nichts und das geht ja schlimm zu und ...“ (HE 7, Z. 683 f.), die aus einer Unkenntnis über Heimerziehung resultieren (vgl. ebd., Z. 694 f.), durch sauber und ordentlich angefertigte Hausaufgaben entkräftet werden.

In wenigen Wohngruppen werden auch die Eltern in die Bearbeitung der Hausaufgaben eingebunden. Über die Einbindung der Eltern soll schrittweise ihre Heranführung an Alltagsaufgaben in der Erziehung der Kinder und Jugendlichen, zu denen unweigerlich die Hausaufgaben gehören, erreicht werden (vgl. HE 5, Z. 1257 f.). Eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern umfasst in einer anderen Wohngruppe auch deren gezielte Einbindung in Konflikte in Hausaufgabensituationen (vgl. HE 1, Z. 137 f.). Hausaufgaben werden demzufolge zu einem durch die Fachkräfte der Heimerziehung angeleiteten Übungsfeld für Eltern.

Desgleichen werden Hausaufgaben in der SPFH zum Übungsfeld bezüglich der erzieherischen Aufgaben von Eltern. Eltern werden hier im Hinblick auf die Organisation der Lernzeit adressiert (vgl. SPFH 2, Z. 1589). Dabei sollen die Eltern unter Anleitung der SPFH anhand der Einbettung der Hausaufgaben in den Alltag eine Tagesstruktur entwickeln und die Einhaltung von Vereinbarungen erproben. Bei einem engen Austausch mit der Schule können die Fachkräfte die Eltern hinsichtlich ihrer „Verlässlichkeit“ (SPFH 2, Z. 2095) überprüfen.

7 Kooperationen von Hilfen zur Erziehung mit Schule

In der Debatte über die Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird, wie eingangs dargestellt, den Hilfen zur Erziehung eine randständige Rolle attestiert (siehe 2.4). Anhand dieser Untersuchung zur Alltagsrelevanz von Schule in den Hilfen zur Erziehung wird deutlich, dass sich das Verständnis von *Kooperation* in der unmittelbaren Praxis der Hilfen zur Erziehung wesentlich von dem unterscheidet, was dem *Gesamtzusammenhang von Bildung, Erziehung und Betreuung* unterlegt ist. Wird Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule als Netzwerk von Bildungsakteuren, sogenannten Bildungslandschaften oder -regionen, gefasst, in denen mittels Vereinbarungen oder Handlungsleitfäden zwischen Organisationen der beiden Systeme Kooperation stattfindet, erweisen sich die Kooperationen mit Schulen in den Projektergebnissen tatsächlich als marginal. Solche interinstitutionellen Kooperationen von Jugendhilfe und Schule gehen damit am Alltag der untersuchten Hilfen zur Erziehung vorbei. Die Kritik an Bildungsnetzwerken, dass ihnen eine Subjektorientierung oder Bezugnahme auf subjektive Bildungsprozesse fehle (vgl. Bollweg/Otto 2011, Maykus 2015), scheint darzulegen, warum im Alltag der Hilfen zur Erziehung interinstitutionelle Kooperationen mit der Schule kaum eine Rolle spielen: Hilfen zur Erziehung agieren subjekt- und einzelfallbezogen (siehe 2.1).

Gleichwohl haben Kooperationen mit der Schule eine hohe Bedeutung für den Alltag der Hilfen zur Erziehung. Kooperation wird vom Feld, von den Fachkräften, die unmittelbar Erziehungshilfe durchführen, breit gefüllt. In der Ergebnisdarstellung wird dem Verständnis von Kooperation gefolgt, das die Fachkräfte in den Gruppendiskussionen aufrufen. Zugleich spiegelt sich dieses Verständnis in der Ethnographie wider. Kooperationen der Hilfen zur Erziehung mit Schule sind demnach interpersonale Kooperationen zwischen Fachkräften und Lehrer_innen. Dies wird in den folgenden Punkten nachvollzogen.¹⁴ Das Kapitel abschließend wird die einzige im Feld relevant gewordene Kooperation auf der Ebene der Organisationen dargestellt. Dieser Fall fand sich für die Heimerziehung, wenn Schulstationen oder Heimschulen in Kooperation mit einer Förderschule bestehen. Basierend auf einem Kooperationsvertrag arbeiten Lehrer_innen der Förderschule in deren Außenstelle auf dem Gelände der Heimeinrichtung.

7.1 Kooperationsalltag

„Als das Telefon klingelt, geht Judith [Erzieherin] ins Büro und telefoniert so lange, dass alle Kinder schon aufgeessen und den Tisch abgeräumt haben. Anschließend setzen sie sich an den Tisch und warten auf Judith, während sie rumalbern. Judith kommt an den Tisch und guckt Leon streng an. Seine Lehrerin hat angerufen und Judith berichtet, dass Leon im Sportunterricht erst einen Jungen geschubst und dann die Turnhalle verlassen hätte. Leon beginnt sofort, sich zu verteidigen.“ (WG 1, Protokoll 25, 2 f.)

„Felix [Erzieher] schaut erst Patrick [Erzieher] an, dann mich und sagt schließlich, dass es ein Problem gibt. Die Lehrerin von Kaito habe angerufen. Ihr sei aufgefallen, dass Kaito keine zweite

¹⁴ Die Bezeichnung interinstitutionelle und interpersonale Kooperationen folgt Matzner (vgl. 2014).

Fremdsprache in der Schulstation gelernt habe. Dies sei nun, für den angestrebten Wechsel auf das Gymnasium, problematisch.“ (WG 2, Protokoll 17, 2)

Das klingelnde Bürotelefon hat einen hohen Stellenwert im Alltag der Wohngruppen: Es unterbricht das Alltagsgeschehen und ist gleichzeitig der alltäglichste Weg, über den die Pädagog_innen der Schule in der Heimerziehung präsent werden. Dabei sind die Anlässe der Anrufe breit gefächert: Neben Beschwerden zum Verhalten im Unterricht und Problemen im Kontext schulischer Übergänge aus der Schulstation werden beispielsweise der vergessene Turnbeutel (vgl. WG 2, Protokoll 8, 3) oder das vergessene Mathematikbuch (vgl. HE 5, Z. 452-454) oder nicht gelernte Vokabeln (vgl. HE 5, Z. 452-454) zum Thema gemacht. Sozialpädagogische Familienhelfer_innen erleben „eine ganz wütende Lehrerin am Apparat“ (SPFH 2, Z. 62 f.), während sie Telefongespräche von Eltern mitverfolgen.

Das Klingeln des Telefons und das damit spontane Eindringen schulischer Themen stehen symbolisch für die Kooperationen der Hilfen zur Erziehung mit der Schule. Denn diese Kooperationen zeigen sich en gros als sehr konkret und anlassbezogen. „[W]enn was ist, meldet die Schule sich auch bei uns.“ (HE 1, Z. 422f.) Ebenso gilt umgekehrt für die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung: „[...] wenn aktuell was ist, eben direkt den Kontakt [zur Schule] suchen.“ (HE 1, Z. 905 f.) Zu den Telefonaten kommen E-Mails oder persönliche Gespräche der Fachkräfte mit den Lehrer_innen hinzu, die durch die unmittelbaren und zugleich individuellen Problemstellungen des Schulbesuchs der Kinder und Jugendlichen veranlasst sind.

Als vom Einzelfall unabhängige systematische Anlässe der Kooperation der Hilfen zur Erziehung mit der Schule erweisen sich der Hilfebeginn und die Elternsprechtage der Schulen. Der Eintritt in die Heimerziehung kann einen Schulwechsel bedingen (siehe 5.1) und eine Zusammenarbeit mit der neuen Schule erfordern. Jedoch auch unabhängig von einem Schulwechsel nehmen die Fachkräfte sowohl in der Heimerziehung als auch in der SPFH zu Beginn einer Hilfe zur Erziehung Kontakt zur jeweiligen Schule auf.

„Die Elternsprechtage sind natürlich auch fest bei uns im Alltag mit eingeplant.“ (HE 6, Z. 115 f.)

„Ich habe viele Eltern, die dankbar sind, wenn man mitgeht zu Elternsprechtagen.“ (SPFH 1, Z. 174 f.)

Die Fachkräfte nehmen Elternsprechtage selbst wahr oder begleiten Eltern zu diesen. Am Beispiel der Elternsprechtage wird deutlich, dass die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung vor allem dann in Kooperation mit der Schule treten, wenn die Schule die Eltern adressiert. In der Kooperation agieren die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung familienersetzend oder – wenn Eltern begleitet werden – familienergänzend bis -unterstützend. Das Grundmoment der Hilfen zur Erziehung, familiäre Erziehung zu kompensieren, wird an dieser Stelle reproduziert. Die Fachkräfte sehen sich „in der Vermittlerrolle“ (SPFH 6, Z. 392) oder als „Übersetzer“ (SPFH 3, Z. 159) zwischen Schule und Familie. Sie kompensieren damit nicht nur familiäre Erziehung, sondern auch die Elternarbeit der Lehrer_innen, die vermittelt und übersetzt werden muss, denn „der Code

ist ein anderer“ (SPFH 3, Z. 140). Für die Fachkräfte wird somit durch Kooperation mit der Schule ein besseres Passungsverhältnis zwischen Schule und Familie hergestellt (siehe 4.2).

7.2 Interpersonale Kooperationen zwischen Fachkräften und Lehrer_innen

Der Kooperationsalltag von Hilfen zur Erziehung und Schule wird durch Kooperationsbeziehungen zwischen einzelnen Fachkräften und einzelnen Lehrer_innen umgesetzt. Auch mit Blick auf die Akteur_innen der Kooperation bleiben diese sehr konkret und werden von konkreten Personen betrieben.

„[...] und da hängt es echt noch mal viel davon ab, wie viel Engagement auch so ein Lehrer zeigt. Ob der bereit ist, mir einmal die Woche eine Rückmeldung zu geben per E-Mail, wie es um das Kind steht, was ansteht. Weil da ist ja auch nicht jeder Lehrer bereit zu, ne? Das ist ja natürlich auch immer Extra-Aufwand. Und das ist hier für unsere Heimkinder immer Gold wert, wenn man da einen Lehrer hat, der wirklich kooperativ ist und auch mal sagt: ‚So, jetzt mache ich vielleicht mal fünf Minuten über meine Arbeitszeit hinaus und setze mich noch mal [...]‘.“ (HE 5, Z. 1680-1687)

Die Kooperationen zwischen Fachkräften und Lehrer_innen werden hier in Abhängigkeit vom persönlichen Engagement der Lehrer_innen gesehen. Als Kehrseite der interpersonalen Kooperationsform stellt sich die Angewiesenheit auf die Bereitschaft zur Kooperation einzelner Lehrer_innen dar. Dadurch wird Kooperation und deren positive Bewertung durch die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung „stark lehrerabhängig“ (SPFH 3, Z. 356). In den Beschreibungen der Lehrer_innen als Kooperationspartner_innen wird sehr polarisiert. Nicht kooperativ agieren Lehrer_innen, die eine defizitorientierte Sichtweise auf die Kinder und Jugendlichen haben, für die Fachkräfte nicht ansprechbar und nicht engagiert sind. Hingegen sind Lehrer_innen, die eine ressourcenorientierte Sichtweise auf die Kinder und Jugendlichen haben, für die Fachkräfte ansprechbar und engagiert sind, kooperativ. „Wirklich kooperativ“ (s. o.) zu sein, bedeutet für Lehrer_innen einen „Extra-Aufwand“ (s. o.), den die Fachkräfte anerkennen und zugleich einfordern: „Also ich habe viele Lehrer, die mittlerweile auch mit privater E-Mail-Adresse arbeiten und finde ich sehr gut.“ (SPFH 5, Z. 58f.) In dieser Anlage von Kooperation zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule als interpersonale, lehrer_innenabhängige Kooperation wird Kooperation quasi zur Privatangelegenheit von Lehrer_innen, die diese außerhalb der Arbeitszeit und offizieller Arbeitsmittel erbringen (sollen). Eine Verankerung von Kooperation als Dienstaufgabe *aller* Lehrer_innen, die die Organisation Schule einfordert und absichert, können die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung aus ihrem Alltagserleben heraus nicht berichten.

An der Bewertung der Kooperation(-sbereitschaft) der Lehrer_innen fällt ebenso auf, dass diese aus der Warte einer typisch sozialpädagogischen Fachlichkeit erfolgt, indem eine Ressourcenorientierung betont oder eine Lebensweltorientierung eingefordert wird:

„[...] die Lehrer zum Beispiel auch mal mitkommen in so ein Flüchtlingsheim. Also wir haben dann irgendwie Lehrer gehabt, die sich beschwert haben, die Kinder würden ja immer schlafen in der Schule. [A2: ((lacht))] Aber in dem Heim, wo die gelebt haben, die Kinder, [A2: /Kein Wunder] konnte man nicht schlafen.“ (SPFH 5, 478-487)

Ganz analog wird kritisiert, dass Lehrer_innen die Abläufe in den Wohngruppen als eine Lebenswelt der Schüler_innen nicht kennen (HE 1, Z. 680-694), aber auch insgesamt, dass kein fachliches Wissen zur Kinder- und Jugendhilfe besteht bzw. im Studium erworben wurde (vgl. SPFH 3, Z. 3012-3057). Die im Fachdiskurs zur Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule immer wieder betonte unterschiedliche Professionalität von Sozial- und Schulpädagoginnen (z. B. Breuer 2015; Hollenstein/Nieslony 2017) rufen auch die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung auf: „Da prallen auch tatsächlich zum Teil Welten aufeinander mit Sozialpädagogen und Lehrern. Die Denke ist zum Teil auch eine ganz andere.“ (SPFH, Z. 387-394)

Die unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionen und Aufgaben der Systeme haben nicht nur eine divergierende Fachlichkeit, sondern auch unterschiedliche Institutionalisierungen von Schule und Kinder- und Jugendhilfe zur Folge (vgl. Maykus 2013), die weiterführend als die für die interpersonalen Kooperationen zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule relevant gemachten organisationalen Bedingungen nachvollzogen werden.

7.3 Organisationale Bedingungen interpersonalen Kooperationen

Eine überwiegend negative Sicht haben die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung auf die Schule als Organisation. „Schule, die gestresst ist nämlich auch durch irgendwie Thema Inklusion [und] im Moment noch viel, viel weniger dazu in der Lage“ (SPFH 6, Z. 450-453), ist eine der Kritiken an der Schule. Einerseits werden Schulentwicklungsprozesse als Grund für den Stress der Organisation Schule, den diese nicht bewältigen kann, angeführt. Andererseits wird *Stress* im Verhältnis zwischen Familien und Schulen wechselseitig gesehen, da es „Eltern gibt, die voll auf der Seite der Kinder stehen und da einen Riesenstress machen“ (SPFH 5, Z. 689-693) oder ein „Stressfaktor, der Schule ausmacht“ (SPFH 6, Z. 35), für Familien mit SPFH sowie Kinder und Jugendliche generell (vgl. z. B. HE 1, Z. 1934 ff.) benannt werden kann. Die Schule als gestresste Organisation vermittelt „selten den Eindruck, dass die Lehrer ungestresst so sind“ (SPFH 5, Z. 193 f.). Defizite der interpersonalen Kooperationen werden – empathisch gegenüber Lehrer_innen – der Schule als Organisation angelastet.

Als weitere Anforderung, der die Schule zum Zeitpunkt der Untersuchung gegenübersteht, benennen die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung die Beschulung von minderjährigen Flüchtlingen. Bei der zum Teil monatelangen Suche nach Schulplätzen werden intransparente Zuständigkeiten zwischen Schulen, Schulamt und Kommunen kommentiert mit: „[...] bei den umAs [...] haben wir ständig Pingpong gespielt.“ (HE 2, Z. 1876 f.) Fehlende Plätze in den Schulen führen dazu, dass unbegleitete minderjährige Flüchtlinge Bildungsgänge von Berufsschulen besuchen müssen, die nicht ihren Fähigkeiten entsprechen.

Das Schulsystem wird im Hinblick auf seine Ausgrenzungsmechanismen, die im hierarchischen Schulsystem angelegt sind, sowie im Hinblick auf die Ausgrenzungen, die im Alltagsvollzug von Schule im Rahmen der Hilfen zur Erziehung beobachtet und bearbeitet werden, thematisiert: „Wir haben es hier mit Kindern zu tun, die von der Schule ausgegrenzt werden.“ (HE 3, Z. 863 f.) So werden schulische Sanktionen wie Ausschlüsse, Suspendierungen oder Kurzzeitbeschulungen als Ausgrenzungsmöglichkeiten der Schule für den Alltag der Hilfen zur Erziehung relevant gemacht. Dies hat entstandardisierte schulische Übergänge (siehe 5.1) zur Folge, die Fachkräfte in Kooperation mit der Schule begleiten (müssen) oder die bedeuten, in der Hilfe zur Erziehung in Absprache mit Lehrer_innen „Schule nachzuspielen“ (HE 5, Z. 1359-1361). Die Fachkräfte berichten, dass Kinder und Jugendliche, die in oder mit einer Hilfe zur Erziehung leben, häufiger als Mitschüler_innen von exkludierenden Maßnahmen betroffen sind, da ihre Betreuung in der Wohngruppe (vgl. HE 2, Z. 875-904) oder in der Familie mit erwerbslosen Eltern (vgl. SPFH 1, Z. 597-623) abgesichert ist. Bei einer solchen Wechselwirkung von Hilfen zur Erziehung und Schule, das die Wahrscheinlichkeit von zeitweiligen Ausschlüssen von der Schule erhöht, ist wiederum von einer besonderen Selegierbarkeit von Schüler_innen, die in Heimerziehung leben (vgl. Siebold 2013), zu sprechen.

Die Existenz einer Hilfe zur Erziehung im Leben eines jungen Menschen führt dazu, dass die Fachkräfte zu Kooperationspartner_innen der Schule werden und Kooperation familienkompensierend umsetzen (siehe 7.1). Die Hilfen zur Erziehung werden von der Schule mit den hohen Erwartungen, das häusliche Umfeld zu perfektionieren, konfrontiert, gerade weil sie als Hilfe implementiert sind. So „dass manche Lehrer oder manche Schulen davon ausgehen, wenn ein Kind der stationären Jugendhilfe untergebracht ist, dann fluppt alles. Die kümmern sich um alles und die kümmern sich, dass, was weiß ich, der Schwimmbeutel immer dabei ist und dass das Brot, Schulbrot auch tatsächlich eingesteckt ist und, und, und [...]“ (HE 1, Z. 656-660). Neben der häuslichen Reproduktionsfunktion wird von den Fachkräften erwartet, dass sie eine zukünftige Gewaltfreiheit der familiären Erziehung garantieren (vgl. SPFH 2, 482-490).

Die Fachkräfte beschreiben sich als bequeme Kooperationspartner_innen für die Lehrer_innen, die dementsprechend die Fachkräfte den konkreten Eltern oder Eltern im Allgemeinen vorziehen:

„A6: Oder dann dass die, die Lehrer sich dann gar nicht an die Eltern wenden im Gespräch, sondern immer an mich. Mich angucken und ich immer versuche so: ‚Ich begleite ja hier nur, sprechen Sie doch mal mit den Eltern.‘ Das finde ich auch schwierig. [...] A8: Und das ist natürlich für die Eltern auch, ähm, also so habe ich das erlebt, ein Stück weit sehr ärgerlich, weil, ähm, wir eine Familie betreuen, wo der Lehrer quasi immer, wenn es was gibt, mich anruft, und ich dann der Familie weitergebe, was der Lehrer gesagt hat, [...]“ (SPFH 2, Z. 385-413)

„Ich glaube, dass wir häufiger kontaktiert werden, weil, die [Lehrer_innen] denken, dass wir vierundzwanzig-sieben erreichbar sind. Also man kriegt öfter Anrufe im Vormittag. Ich glaube, da ist klar: ‚Normale Eltern arbeiten und Wohngruppe, die müssen ja immer erreichbar sein

und die müssen immer kommen, wenn wir das wollen.' Da geht die Schule davon aus, dass wir eine ganz andere Verfügbarkeit haben als Eltern, die arbeiten.“ (HE 2, Z. 853-869)

Hilfen zur Erziehung erscheinen als gern und intensiv genutzte Rückmeldestruktur aus der Schule in das häusliche Umfeld der Kinder und Jugendlichen. Der zeitlichen Taktung der Schule (vgl. Kliche/Täubig 2016) kommt die Rund-um-die-Uhr-Taktung der Heimerziehung im Sinne einer guten Erreichbarkeit der Erzieher_innen am Vormittag entgegen. Eine Nichtpassung der zeitlichen Taktung von Hilfen zur Erziehung und Schule besteht für den Kooperationsanlass der Elternabende, den die Fachkräfte aufgrund ihrer Arbeitszeiten und der Auslastung am Abend in der Heimerziehung kaum wahrnehmen (vgl. HE 1, Z. 440-443).

In den Zitaten schwingt auch eine Vereinnahmung der Hilfen zur Erziehung durch die Schule mit, der sich die Fachkräfte ausgesetzt fühlen:

„Doch nicht nur andere ErzieherInnen, sondern auch die Schule würde die ErzieherInnen der Wohngruppe schnell kontaktieren. Gerade die Schulstation ‚übertreibt das‘, sagt Jakob [Erzieher]. Er schildert mir Situationen, in denen Nils Schimpfwörter in der Schule verwendet hat und die Lehrerin anschließend angerufen und gesagt hat, dass die ErzieherInnen ihm sagen sollen, dass er dies nicht darf. ‚Wie soll man damit umgehen?‘ fragt Jakob mich. Die Schule, so erzählt er weiter, würde Probleme des Schulalltags auf das Gruppenleben übertragen wollen, indem sie vorschlägt, dass den Jungs aufgrund von Fehlverhalten in der Schule das Abendprogramm oder ähnliches gestrichen werden solle. Das stehe in keiner Relation zueinander, findet Jakob. Ich nicke und frage, wie sie damit umgehen würden. Er erzählt, dass dies schwierig sei, da die Schulstation relativ eng mit der Wohngruppe zusammenarbeiten würde, mit den ‚normalen Schulen‘ sei dies leichter, da die LehrerInnen zwar eng, aber nicht so eng wie die Schulstation mit der Wohngruppe kooperieren.“ (WG 2, Protokoll 27, 2)

Der Erzieher beschreibt die Übertragung einer Sanktionsausübung, die auf ein Verhalten in der Schule folgen (soll), auf die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung, wodurch sich die Lehrerin entlastet. Die enge Kooperation mit der Schulstation, die sich auf dem Einrichtungsgelände befindet und überwiegend Schüler_innen aus der Einrichtung aufnimmt, wird als Grund dafür benannt, dass der Umgang mit solchen Erwartungen von Lehrer_innen schwierig sei. Die verschiedenen Schulformen erweisen sich insgesamt als wichtige Rahmenbedingungen der Kooperation. Die Fachkräfte heben hervor, dass sie mit Förder- und Grundschul(-lehrer_inn-)en wesentlich bessere Kooperationserfahrungen haben als mit Lehrer_innen an (anderen) weiterführenden Schulen. Ein Grund dafür ist sicher die seltenere Praxis der Kooperation mit Lehrer_innen an ‚höheren‘ weiterführenden Schulen aufgrund der geringen Besuchsquoten von Schüler_innen, die in und mit Hilfen zur Erziehung leben (siehe 2.3). Ein anderer Grund ergibt sich aus deren komplexeren Organisation: „Wenn wir jetzt auf der weiterführenden Schule zig Fachlehrern hinterher telefonieren müssen, um irgendwas zu erfahren oder irgendwelche Unstimmigkeiten herauszufinden, das ist ja für uns unmachbar.“ (HE 5, Z. 484-486) Der eingeübte, wesentlich über Telefonate organisierte Kooperationsalltag (siehe 7.1) stößt somit an eigene Grenzen – an Grenzen des für die Hilfen zur Erziehung Machbaren.

Gleichwohl zeigt sich in den Ausführungen zu den Kooperationen mit Lehrer_innen, dass die Fachkräfte darin – ähnlich wie bei den Hausaufgaben (siehe 6.4) – einen Nutzen für die Umsetzung der Hilfe zur Erziehung sehen. Sie erwarten eine Rückmeldung zum Schulalltag über das Instrument des Verhaltensplans, der mitunter den Lehrer_innen zum Ausfüllen zur Verfügung gestellt wird (vgl. HE 5, Z. 1801-1817). Einschätzungen und Rückmeldungen von Lehrer_innen dienen einer Vergewisserung der eigenen Perspektive:

„Das verstärkt ganz oft das, was ich auch bei den Kindern beobachte, aber wenn man die Kinder einmal die Woche sieht, dann kann man die Beobachtung, die man hat, nicht ganz so gut generalisieren, aber wenn die Lehrer das Gleiche beobachten, dann hat das ein ganz anderes Gewicht, auch dem Jugendamt gegenüber.“ (SPFH 3, Z. 1293-1297)

Lehrer_innen können die fachliche Einschätzung einer Fachkraft bestätigen und kompensieren an dieser Stelle die geringere Kontaktzeit zwischen Fachkraft und Kind bzw. die zeitliche Taktung der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Die korrespondierende Einschätzung von Lehrer_innen und Familienhelfer_in hilft in der Argumentation gegenüber dem Jugendamt. In der Konstellation mit einigen Jugendämtern wird durch diese eine Verbindlichkeit der Kooperation zwischen Fachkräften und Lehrer_innen geschaffen. Dabei werden die Fachkräfte vom Jugendamt dazu angehalten, im Vorfeld eines Hilfeplangesprächs nicht nur mit der Familie, sondern auch mit der Schule in Kontakt zu treten.

7.4 Kooperationen mit Kolleg_innen anderer (Jugend-)Hilfen an Schule

Bisher wurden die interpersonalen Kooperationen zwischen Fachkräften der Hilfen zur Erziehung und Lehrer_innen beschrieben. In der Kooperationskonstellation Hilfen zur Erziehung und Schule werden aber auch Schulsozialarbeiter_innen, Ganztagskräfte oder Schulbegleiter_innen relevant. Auch hier handelt es sich um interpersonale Kooperationen, die anlass- und einzelfallbezogen aktiviert werden.

Schulsozialarbeiter_innen sind Ansprechpartner_innen für Fragen, z. B. bei der Organisation eines Schulwechsels (vgl. HE 4, Z. 1375-1381), oder sie sind bei Hilfeplangesprächen zugegen (HE 6, Z. 132-136). Sie werden in einer Vermittlungsfunktion zwischen Eltern und Schule, aber auch zwischen Hilfe zur Erziehung und Schule gesehen. Als „Idealbeispiel, aber tatsächlich aus der Praxis gerade“ (SPFH 1, Z. 63) wird erzählt:

„Das ist ein, ein Jugendlicher, der [...] wurde von der Schule Wochen suspendiert, weil er sehr aggressives Verhalten in der Schule zeigte. [...] Es gab dann die ersten Gespräche in der Schule und auch Austausch mit der Klassenlehrerin beziehungsweise der Schulsozialarbeiterin. [...] Es wurde vereinbart, ganz regelmäßig Schulgespräche zu führen, alle zwei Wochen, [...] Da war die Schulsozialarbeiterin ... in deren Büro hat das stattgefunden. Da kamen die Klassenlehrer kurz dazu immer in der Pause für zehn Minuten. [...] die Mutter war auch regelmäßig dabei und, ja, ich, der Junge ist auch immer dazugekommen. Und das hat jetzt nach ungefähr einem halben Jahr gefruchtet. [...] keine Auffälligkeiten mehr, keine Suspendierungen mehr, keine Schüler, die sich beschwert haben. [...] Also so das halbe Jahr wirklich intensive Arbeit und ein großes

Engagement von allen Beteiligten, ne, sowohl die Schulsozialarbeiterin als auch die Lehrer, die Mutter auch, hat auch mitgezogen, der Junge auch letztlich, ne? Also da haben immer alle irgendwie, das, das hat gut funktioniert.“ (SPFH 1, Z. 49-80)

Am Beispiel dieses Falls wird die Vermittlungsfunktion der Schulsozialarbeiterin in den Schulgesprächen dadurch unterstrichen, dass diese in ihrem Büro stattfinden. In das Kooperationsgeschehen sind mit Schulsozialarbeiterin, Lehrer_innen und Familienhelfer_in verschiedene professionelle Akteur_innen sowie die Mutter und der Jugendliche eingebunden. Das besondere Engagement aller Beteiligten wird hervorgehoben. So zeigt sich gleichermaßen in den weiteren interpersonellen Kooperationen die Abhängigkeit von den konkreten Personen, die an den Kooperationen beteiligt sind, oder vom „Glück, [...] dass da wirklich ein guter Sozialarbeiter war“ (SPFH 6, Z. 728-731). Das Negativbeispiel eines Schulgesprächs – „Dann fängt die Sozialarbeiterin der Schule an auszuflippen, macht [der Mutter] nur noch Vorwürfe“ (SPFH 5, Z. 1158 f.) – bestätigt dies.

Wie Schulsozialarbeiter_innen gehören Schulbegleiter_innen zum Alltag von Schule. Wiederum wird in den Gruppendiskussionen thematisiert, wie gut die Schule resp. Lehrer_innen mit diesen relativ neuen Akteuer_innen am Ort der Schule im Zuge der Inklusion umgehen. Die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung sehen im Vergleich zu ihrer eigenen Position Schulbegleiter_innen enger am Schulalltag sowie als direktere Vermittler_innen zwischen Familie und Schule (vgl. SPFH 1, Z. 1630-1647). Schulbegleiter_innen werden als Möglichkeit der Unterstützung des Schüler_innen-Seins gesehen (vgl. SPFH 6, Z. 728-742) und gelten als Alternative gegenüber einem Schulwechsel auf eine Förderschule (vgl. HE 5, Z. 2628-2634). Wiederum wird die Kooperation mit einzelnen Schulbegleiter_innen kritisiert, wenn diese Schulsuspendierungen nicht unterbinden, sondern von der stationären Einrichtung die Abholung eines Kindes aus der Schule einfordern (vgl. HE 3, Z. 1142-1165).

Der (in Nordrhein-Westfalen zunehmende [vgl. Kultusministerkonferenz 2019]) offene Ganztags wird von den Fachkräften der Sozialpädagogischen Familienhilfe als eine Möglichkeit der Entlastung der Familien und der Förderung der Kinder gesehen. Im Bereich der Heimerziehung scheint der offene Ganztags weniger von den Kindern und Jugendlichen genutzt zu werden. Einerseits wird die offene Ganztagschule als „Mogelpackung“ (HE 5, Z. 366) bezüglich der pädagogischen Qualität kritisiert. Andererseits bestehen Befürchtungen einer Konkurrenz (siehe auch 6.2):

„Das heißt, wir haben vielleicht dann fünf, sechs Kinder, die nach der Schule bis nachmittags vier, fünf Uhr in der OGS sind, dann haben wir irgendwann keine Legitimation mehr, mit dem Stellenschlüssel zu arbeiten, der uns für diese Gruppe, für dieses Konzept legitimiert.“ (HE 5, Z. 383-388)

In Bezug auf die Kooperation werden Rückmeldungsprobleme angesprochen: „[...] bis Ganztags sich meldet, da ist das Kind schon lange in den Brunnen gefallen.“ (SPFH 4, Z. 522) Durch den Ganztags wird *Schule* noch einmal komplexer: „Ganztags ist wieder ein System mehr.“ (SPFH 4,

554) Die Abstimmungen, die innerhalb der Schule zwischen Lehrer_innen und Ganztagskräften nicht erfolgen, erschweren zudem die Kooperation der Hilfen zur Erziehung mit der Schule.

8 Fazit

Das Forschungsprojekt *SchulBildung in den Hilfen zur Erziehung* hat sich dem schulbezogenen Alltag von Hilfen zur Erziehung gewidmet. Einerseits konturiert der Bericht die Hilfen zur Erziehung als Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe. Andererseits macht er deutlich, dass Wohngruppen und Familien mit SPFH lebensweltliche Bildungsorte sind, in denen junge Menschen aufwachsen, und dass an diesen Orten das Schüler_innen-Sein der Kinder und Jugendlichen zum Gegenstand der Alltagspraxis von Kindern, Jugendlichen, Eltern und Fachkräften wird.

Mit dem ethnographischen und damit entdeckenden Zugang ging es darum, überhaupt in Erfahrung zu bringen, welche schulischen Belange im Alltag der Hilfen zur Erziehung ‚auftauchen‘. Mit den Ergebnissen ist „alle“ zu antworten bzw. zu entgegnen: „Welche nicht?!“ Der vergessene Turnbeutel, (Un-)Lust auf Schule oder die Hausaufgaben, freudig erzählte Peerbegegnungen, (Selbst-)Bewertungen hinsichtlich der besuchten Schulform, Beschwerden von Lehrer_innen, schulische Übergänge – all das sind Beispiele für das Auftauchen von Schule im Alltag von Hilfen zur Erziehung. Diese schulischen Belange werden in den Hilfen zur Erziehung alltäglich organisiert. So konnten diese als Leistungen der Fachpraxis beschrieben und vor allem dahingehend genauer analysiert werden, *wie* sie organisiert werden. Am Beispiel der Hausaufgaben wurde nachgezeichnet, dass dafür spezifische Zeiten und Räume geschaffen werden. Für die Übergänge wurde hingegen das Praktikum als institutionalisierte Form der Übergangsgestaltung standardisierter Übergänge zwischen hilfebedingten Beschulungsformen zurück ins Regelschulsystem entdeckt.

Gleichwohl wurde nach den Bedingungen und danach, *warum* die schulbezogene Alltagspraxis der Hilfen zur Erziehung auf diese spezifischen Arten und Weisen organisiert wird, gefragt. Dafür wurde eine aus Theorien der Bildungsungleichheit entwickelte Heuristik entwickelt, die das Dreieck von Hilfen zur Erziehung, Familie und Schule auf seine Passungs- und Nichtpassungsverhältnisse hin untersucht (vgl. Harbusch et al. 2018). Geradezu zur Blaupause scheint diese Heuristik zu werden, wenn die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung die Herstellung einer besseren Passung zwischen Schule und Eltern als genuine Aufgabe der Hilfen zur Erziehung fassen. Mit dem projektinhärenten Schulbezug wird ‚Bildungsferne‘ in den defizitären Zuschreibungen, denen Familien mit Hilfen zur Erziehung in der Regel ausgesetzt sind (vgl. Zeller 2012, S. 23), vordergründig. Im Fazit sollen nun zwei übergreifende Ergebnisse, die gerade wegen der ungleichheitsbezogenen Untersuchung der Passungsverhältnisse zentral sind, näher diskutiert werden (Kap. 8.1 und 8.2). Abschließend werden zukünftige Forschungsbedarfe benannt (Kap. 8.3).

8.1 Kultur des Mangels

Bisherige Überlegungen zu den Gründen der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen, die in stationären Hilfen zur Erziehung aufwachsen, gehen von einer fehlenden „culture of education“ (Gharabaghi 2011) aus. In der Überschau der Projektergebnisse bestätigt sich die-

ser globale Befund nicht, vielmehr bedarf es der Differenzierung innerhalb der ‚Schulbildungskultur‘ der Hilfen zur Erziehung. Vor allem anhand der von den Fachkräften geäußerten Bildungsaspirationen werden durchaus Orientierungen in den Hilfen zur Erziehung an formaler Bildung und Bildungsaufstieg ersichtlich. Schulbildung steht für die Fachkräfte nicht in Frage, wird nicht etwa abgelehnt. „Vielmehr wird angesichts der defizitären lebensweltlichen Bildung, die Kinder aus benachteiligten Milieus angeblich von Haus aus mitbringen, einer höheren schulischen Bildung ein durchaus emphatischer Sinn beigemessen.“ (Grundmann et al. 2010, S. 62) Die gesellschaftliche Integrationsfunktion der „Mittelschichtinstitution Schule“ (Grundmann et al. 2010, S. 61) ist eine zentrale Orientierung in den Hilfen zur Erziehung. Für eine differenziertere Betrachtung der ‚Schulbildungskultur‘ der Hilfen zur Erziehung wird die Figur einer „Kultur des Mangels“ (Paasch 2014, S. 60) herangezogen.¹⁵ Diese wird an vier Aspekten, aus denen sich Verbesserungsbedarfe ableiten, ausgeführt:

1. Eine mangelhafte materielle *Ausstattung mit Lern- und Arbeitsmitteln* in der Heimerziehung wurde anhand der Hausaufgaben verdeutlicht. Es fehlt an Computern, internetfähigen Endgeräten oder Druckern, um adäquat zur Gruppengröße die schulische Vor- und Nachbereitung zu unterstützen. Klassische Lernmaterialien, wie Bücher, gelten in der Ungleichheitsforschung als Indiz für ein schulbildungsnahes Bildungsmilieu. Diesbezüglich zeigt sich eine sehr unterschiedliche Ausstattung von Wohngruppen. Eine standardmäßig bessere Ausstattung mit Büchern würde es aber auch erfordern, dass deren Anregungsfunktion gestärkt würde, indem ihre Nutzung in den Alltag einflösse, z. B. durch Vorlesen oder indem über Inhalte der Bücher gesprochen würde. Für den häuslichen Kontext der Familien mit SPFH wäre zu überlegen, inwiefern der ‚Diagnose‘ einer Kultur des Mangels nicht nur mit Verlagerung der Hausaufgaben in die Ganztagsbetreuung begegnet wird, sondern zusätzlich die Ausstattung des familiären Haushaltes mit Lernmaterialien oder schulbildungsnahen Materialien und der Einübung der dazugehörigen Praktiken unterstützt werden kann.
2. Als zweiter Aspekt einer Kultur des Mangels tritt die *Personalausstattung* hervor. Eindrücklich war hier das Schlangestehen um Unterstützung bei den Hausaufgaben, wenn nur eine Fachkraft eine Wohngruppe betreut. Auch andere schulbezogenen Aufgaben, wie Elternabende oder Elternsprechtage, können nicht wahrgenommen werden, wenn das Wohngruppenteam zu diesen Zeiten nicht verstärkt besetzt ist. Positionierungen der Ethnographin durch die Fachkräfte, aber auch durch die Kinder und Jugendlichen zeugen von Lücken, die die Ethnographin füllte. Aufgrund ihrer Anwesenheit wurde sie in die Hausaufgabenbearbeitung einbezogen, begleitete Kind und Großmutter – ohne bzw. anstatt der ‚Kollegin‘ – zu einer Einschulung in eine fünfte Klasse oder wurde von den Heranwachsenden als Gesprächspartnerin, die Zeit hat zuzuhören, zu schulischen und sonstigen Themen genutzt. In der SPFH stehen die geringen Fachleistungsstunden, die

¹⁵ Zurückgehend auf Bourdieu ist die „Kultur des Mangels“ eine Verhaltensweise bzw. Orientierung der Arbeiterklasse, wozu auch ein Sicheinrichten in den gegebenen Umständen gehört (vgl. Bourdieu 1987).

die Fachkraft in der Familie verbringt, einer kontinuierlichen Begleitung schulbezogener Aufgaben entgegen. Dies wurde insbesondere mit Blick auf die Hausaufgabenbearbeitung in Familien deutlich. Zwar werden die Eltern durch die Fachkräfte zu einer Betreuung der Hausaufgaben angeleitet, eine längerfristige Begleitung dieser kann jedoch nicht geleistet werden. Mit der Auslagerung der Hausaufgaben in Angebote der offenen Ganztagschule soll somit nicht nur einer Überforderung der Eltern vorgebeugt und eine adäquate Betreuung der Hausaufgaben sichergestellt, sondern auch die geringe Stundenausstattung der SPFH ausgeglichen werden.

3. Drittens ist ein *Mangel an Wissen* bei Fachkräften der Hilfen zur Erziehung, aber auch bei Lehrkräften zu konstatieren. Die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung können in ihrer alltäglichen Arbeit nicht auf systematisch erworbenes Wissen rund um die Beschulung der Kinder und Jugendlichen zurückgreifen, sondern knüpfen an ihre eigenen Erfahrungen mit Schule an. In Hausaufgaben-situationen stellt ebenso der fachliche Inhalt der Hausaufgaben ganz verschiedener Schulstufen und Schulformen die Fachkräfte vor Herausforderungen wie das fehlende didaktische Wissen zur Hausaufgabenbegleitung. Dieses fehlende Wissen kann folglich nicht in der Hausaufgaben-situation mit den Heranwachsenden oder in der Anleitung der Eltern eingesetzt werden. Zudem wird fehlendes Wissen über das Schulsystem im Kontext der schulischen Übergänge deutlich. Voraussetzungen von Bildungsgängen sind nicht bekannt, sodass keine Folgenabschätzung der letztlich biographisch relevanten Bildungsentscheidungen vorgenommen werden kann. Die Ursachen für dieses fehlende schulbezogene Wissen der Fachkräfte liegen im Ausbildungs-kanon der Sozialen Arbeit. Weder im Studium noch in der Berufsausbildung zum/zur Erzieher_in werden diese Anforderungen der Praxis bisher mit dem entsprechenden Handlungs- und theoretischen Wissen unterlegt. Neben der Ergänzung dieser Inhalte in Ausbildung und Studium bedarf es der Entwicklung von Fortbildungsangeboten. Fehlendes Wissen von Lehrkräften über die Kinder- und Jugendhilfe und insbesondere die lebensweltlichen Bedingungen eines Aufwachsens mit Hilfen zur Erziehung wird von den Fachkräften der Hilfen zur Erziehung moniert. Ursächlich sind auch hier die fehlenden Inhalte im Lehramtsstudium (vgl. Fiegenbaum/Bücken 2018), die desgleichen Ergänzungen der Studiumsinhalte und Fortbildungsbedarf anzeigen.
4. *Fehlende Ressourcen für die Kooperation* von Hilfen zur Erziehung und Schule sind als ein weiterer Aspekt einer Kultur des Mangels zu benennen. Die Fachkräfte betonen das Erfordernis eines besonderen, teilweise privaten Engagements von Lehrer_innen im Zuge der interpersonellen Kooperationen zwischen Fachkräften der Hilfen zur Erziehung und Lehrer_innen. Dies macht darauf aufmerksam, dass Lehrer_innen kaum zugestanden wird, im Rahmen ihrer Eltern- resp. Familienarbeit die Zusammenarbeit mit den Hilfen zur Erziehung zu betreiben. Der Befund, dass im Alltag der Hilfen zur Erziehung interinstitutionelle Kooperationen mit der Schule kaum wirksam werden, regt dazu an, über eine mögliche Entlastung der interpersonellen Kooperationen durch Anbahnung und

Ausbau von Kooperationen zwischen den Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung und Schulen nachzudenken.

8.2 Vorbeugende Sozialpolitik – auch Bildungspolitik

Das Forschungsprojekt wurde im Rahmen einer Ausschreibung zur vorbeugenden Sozialpolitik realisiert. Damit ist zunächst der Politikbereich der Kinder- und Jugendhilfe adressiert. Für diesen sind im Bericht – mit den Ergebnissen des Projektes, aber auch im Forschungsstand – bereits Maßnahmen direkt oder indirekt angesprochen:

- Wiederaufnahme der Daten zum Schulbesuch in die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik
- Eine Hilfegewährungspraxis, die längere Schulbildung unterstützt und als Normalfall annimmt
- Kurz-, mittel- und langfristige Beseitigung der eben beschriebenen Kultur des Mangels

Mit der Themenstellung des Schulbezugs der Hilfen zur Erziehung, dem Blick auf das Dreieck von Hilfen zur Erziehung, Familie und Schule sowie mit organisationalen Sichtweisen auf Bildungsungleichheit tritt hervor, dass eine vorbeugende, Bildungszugänge fördernde Sozialpolitik im Kontext der Hilfen zur Erziehung um bildungspolitische Maßnahmen ergänzt werden muss (vgl. Köngeter et al. 2016, S. 201 f.). Diese beschränken sich nicht auf eine jugendhilfebezogene Aus- und Fortbildung von Lehrer_innen oder die Ressourcenbereitstellung für eine Kooperation mit der Jugendhilfe. Darüber hinaus zeigen die Befunde der Untersuchung, dass dem Schulsystem immanente Exklusionsmechanismen Kinder und Jugendliche, die in und mit Hilfen zur Erziehung aufwachsen, in besonderem Maße betreffen.

Die „Entsorgungsmentalität“ (Fend 2004, S. 23) des Schulsystems tritt im Feld der Hilfen zur Erziehung in besonderer Weise auf den Plan, wenn einerseits Schulsuspendierungen und Ausschulungen gerade durch die bestehende Hilfe legitimiert werden können. Andererseits wird mit ‚Schulstationen‘, Heimschulen oder anderen Formen der Beschulung außerhalb des öffentlichen Schulsystems eine Schulform unterhalb des ohnehin hierarchisierten, ungleichheitsfördernden Schulsystems geschaffen. Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe stellen selbst oder in Kooperation mit Schulen die Beschulung von sogenannten unbeschulbaren Kindern und Jugendlichen sicher. Die Existenz eines solchen weiteren Schultyps wirft die Frage auf, inwiefern Schulstationen gegenüber dem Regelschulsystem eine Entlastungsfunktion übernehmen und durch Förderbeschulung evtl. eine Teilhabe am Bildungserfolg erschweren.

Die zunehmende Ausrichtung der Schulstruktur des deutschen Schulsystems auf Inklusion, indem dessen Viergliedrigkeit (Gymnasium, Real-, Haupt- und Förderschule) aufgelöst oder zumindest reduziert wird, wird durch das Bestehen und die Schaffung von einrichtungswerten Schulen konterkariert. Kinder und Jugendliche, die diese Schulen besuchen, werden von der Inklusion des Schulsystems (zeitweilig) exkludiert. Infolgedessen greift der Anspruch der Inklusion

für Kinder und Jugendliche, die in bzw. mit Hilfen zur Erziehung leben, nicht. Vielmehr befördert die Exklusion der Kinder und Jugendlichen aus dem Regelschulsystem eine neue Schulform, der eine Homogenisierung der Schülerschaft auf der Grundlage des Hilfekontextes zugrunde liegt. Es stellt sich die – im Zuge der Inklusion nicht neue – Frage, ob nicht ein Ausbau der Ressourcen der Schule, die für eine für alle Heranwachsenden geltende Inklusion vonnöten wären, eine Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen im Regelschulsystem bewirken könnte.

8.3 Weiterer Forschungsbedarf

Der schulbildungsbezogene Alltag von Hilfen zur Erziehung war bisher kaum Gegenstand von Forschung. Zusätzlich zu einer Verbesserung der amtlichen Statistik (siehe 8.2) weisen die Projektergebnisse (mindestens) drei vertiefende und ergänzende Forschungsrichtungen aus. Erstens ist das Phänomen der ‚Schulstationen‘ bzw. einer ‚Sonderbeschulung‘ in der Kinder- und Jugendhilfe in den Blick zu nehmen. Zweitens sollten zukünftig Untersuchungen zum Umgang von Schule und Lehrer_innen mit Schüler_innen, die in und mit Hilfen zur Erziehung leben, Auskunft zu deren schulischer Situation geben können. Drittens sollte weiterverfolgt werden, inwiefern die organisationalen Bedingungen von Hilfen zur Erziehung und Schule, Orientierungen von Fachkräften und Lehrer_innen sowie das Zusammenwirken dieser Komponenten die Bildungsteilhabe der Kinder und Jugendlichen fördert oder erschwert.

Literatur

- Albus, Stefanie/Greschke, Heike/Klingler, Birte/Messmer, Heinz/Micheel, Heinz-Günter/Otto, Hans-Uwe/Pollutta, Andreas (2010): Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff. SGB VIII“, Münster: Waxmann.
- Arnold, Jens/Macsenaere, Michael (2015): Auswirkungen von Elternarbeit in (teil-)stationären Hilfen zur Erziehung auf Hilfeverläufe der Kinder und Jugendlichen. In: *Unsere Jugend* 67, Nr. 9, S. 364-374.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2010): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 3-53.
- Bieback-Diel, Liselotte (1983): Die berufliche und soziale Situation heimentlassener Jugendlicher und junger Erwachsener. In: Bieback-Diel, Liselotte/Lauer, Hubertus/Schlegel-Brocke, Ruth (Hrsg.): *Heimerziehung – und was dann? Zur Problematik heimentlassener junger Erwachsener*, 2. Auflage, Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, S. 56-205.
- Biehal, Nina/Clayden, Jasmine/Stein, Mike/Wade, Jim (1995): *Moving on: Young people and leaving care schemes*, London: H.M.S.O.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (Zugriff: 25. April 2019).
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (Zugriff: 25. April 2019).
- Bollweg, Petra/Otto, Hans-Uwe (2011): Bildungslandschaft: Zur subjektorientierten Nutzung und topologischen Ausgestaltung. In: Bollweg, Petra/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-35.
- Bommers, Michael/Scherr, Albert (2012): *Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe*, 2. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Börner, Nicole/Conraths, Andrea/Gerken, Ute/Steinhauer, Ramona/Stötzel, Janina/Tabel, Agathe (2014): *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014*, Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Boudon, Raymond (1980): *Die Logik des gesellschaftlichen Handelns. Eine Einführung in die soziologische Denk- und Arbeitsweise*, Neuwied/Darmstadt: Luchterhand.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*, Konstanz/München: UVK.
- Breuer, Anne (2015): *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*, Wiesbaden: Springer VS.
- Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas (2017): „Aber ich kann halt immer noch selbst entscheiden“. ‚Kontrolle‘ der Folgen sozialer Hilfen in Schnittfeldern zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Weinbach, Hanna/Coelen, Thomas/Dollinger, Bernd/Munsch, Chantal/Rohrmann, Albrecht (Hrsg.): *Folgen sozialer Hilfen. Theoretische und empirische Zugänge*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 104-118.

- Buchna, Jennifer/Rother, Pia/Coelen, Thomas/Dollinger, Bernd (2015): Elternaufgaben ergänzen oder ersetzen? Eltern im Blick pädagogischer Akteure in Ganztagsgrundschulen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 8, Nr. 1, S. 65-79.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (Hrsg.) (2007): Bildungsort Familie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Busse, Susann/Helsper, Werner (2008): Schule und Familie. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 469-494.
- Courtney, Mark E./Dworsky, Amy (2006): Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the USA. In: Child Family Social Work 11, Nr. 3, S. 209-219.
- Courtney, Mark. E./Dworsky, Amy/Brown, Adam/Cary, Colleen/Love, Kara/Vorhies, Vanessa (2011): Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Former Foster Youth: Outcomes at Age 26, Chicago: Chapin Hall at the University of Chicago.
- Dumont, Hanna/Maaz, Kai/Neumann, Marko/Becker, Michael (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, Wiesbaden: Springer VS, S. 141-165.
- Ehlers, Anja (2013): Erziehungshilfen in Kooperation mit Schule. Von der Kooperation zur Integration?!, Hamburg: Kovač.
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule, München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2004): Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? In: Schümer, Gundel (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-38.
- Fendrich, Sandra/Pothmann, Jens/Tabel, Agathe (2014): Monitor Hilfen zur Erziehung 2014, Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Fendrich, Sandra/Pothmann, Jens/Tabel, Agathe (2018): Monitor Hilfen zur Erziehung 2018, Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Festinger, Trudy (1983): No one ever asked us. A postscript to foster care, New York: Columbia University Press.
- Fiegenbaum, Dirk/Bücken, Milena (2018): Kooperation im Kinderschutz – Den Stein ins Rollen bringen und in Bewegung halten. In: Bathke, Siegfried A./Bücken, Milena/Fiegenbaum, Dirk (Hrsg.): Praxisbuch Kinderschutz interdisziplinär. Wie die Kooperation von Jugendhilfe und Schule gelingen kann, Wiesbaden: Springer VS, S. 108-126.
- Flynn, Robert J./Ghazal, Hayat/Legault, Louise/Vandermeulen, Gail/Petrick, Susan (2004): Use of population measures and norms to identify resilient outcomes in young people in care. An exploratory study. In: Child Family Social Work 9, Nr. 1, S. 65-79.
- Freigang, Werner (2014): Einblicke in den Alltag der Erziehungshilfen. In: Krause, Hans -U./Peters, Friedhelm (Hrsg.): Grundwissen Erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen, 4. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 105-134.
- Freigang, Werner (2016): Ambulante und teilstationäre Erziehungshilfen. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, 2. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 832-851.
- Frey, Franz (2008): Chancen und Grenzen von Wirkungsorientierung in den Hilfen zur Erziehung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerarts, Katharina (2015): Familiäre Erziehung aus Kindersicht. Eine qualitative Studie unter Berücksichtigung von Macht in der generationalen Ordnung, Wiesbaden: Springer VS.

- Gharabaghi, Kiaras (2011): A culture of education: Enhancing school performance of youth living in residential group care in Ontario. In: Child Welfare 90, Nr. 1, S. 75-91.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2005): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung, 2. Auflage, Bern: Hans Huber.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2010): Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-78.
- Günder, Richard (2015): Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe, 5. Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Hallam, Susan (2004): Homework. The evidence, London: Institute of Education, University of London.
- Hansen, Gerd (1994): Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungsheimen. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation durch Institutionen der öffentlichen Erziehungshilfe, Weinheim/Basel: Deutscher Studien-Verlag.
- Harbusch, Martin/Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2018): (Re-)Konstruktion von Bildungsungleichheit im Feld der Hilfen zur Erziehung. Potenziale ethnografischer Forschung. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung 19, Nr. 1/2, S. 147-162.
- Helming, Elisabeth (2010): Herausforderungen der Arbeit mit allein erziehenden Müttern und ihren Kindern in Armutssituationen. Themen der Unterstützung durch die SPFH. In: Forum Erziehungshilfen 16, Nr. 5, S. 272-276.
- Hermes, Michael (2015): Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen. Erträge empirischer Forschung und Implikationen der Schulsozialarbeit. In: Neue Praxis 45, Nr. 2, 121-131.
- Höfer, Renate/Sievi, Ylva/Straus, Florian/Teuber, Kristin (2017): Verwirklichungschance SOS-Kinderdorf. Handlungsbefähigung und Wege in die Selbstständigkeit, Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (2017): Professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 65-75.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2013): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, 13. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Jackson, Sonia (1987): The education of children in care, Bristol: School of Applied Social Studies, University of Bristol.
- Jackson, Sonia/Ajayi, Sarah/Quigley, Margaret (2005): Going to University from Care, London: Institute of Education Press.
- Jackson, Sonia/Cameron, Claire (2011): Young People from a Public Care Background. Final report of the YIPPEE project. Pathways to further and higher education in five European countries, London: Institute of Education.
- JMK/KMK (Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz) (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf (Zugriff: 25. April 2019).

- Jordan, Erwin/Maykus, Stephan/Stuckstätte, Eva C. (2015): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen, 4. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kessl, Fabian (2017): Familienähnliche Hilfen zur Erziehung. In: Meuth, Miriam (Hrsg.): Wohn-Räume und pädagogische Orte. Erziehungswissenschaftliche Zugänge zum Wohnen, Wiesbaden: Springer VS, S. 171-194.
- Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2016): Eine Ethnographie zu Schule in der Heimerziehung zwischen teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme. In: Hitzler, Ronald/Kreher, Simone/Poferl, Angelika/Schröer, Norbert (Hrsg.): Old School – New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung, Essen: Oldib Verlag, S. 357-366.
- Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2019): Begleitung schulischer Übergänge in Wohngruppen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passagen 11, Nr. 1, <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00321-5> (Zugriff: 27. Juni 2019).
- Köngeter, Stefan/Mangold, Katharina/Strahl, Benjamin (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kramer, Rolf-T./Helsper, Werner (2013): Schulische Übergänge und Schülerbiographien. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 589-613.
- Krinninger, Dominik/Kesselhut, Katja/Kluge, Markus (2018): Schreibtisch. Maltisch. Abstelltisch. Empirische und theoretische Perspektiven auf die Materialität familialer Pädagogik. In: Tervooren, Anja/Kreitz, Robert (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 139-165.
- Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-T./Budde, Jürgen (Hrsg.) (2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, Rolf/Stange, Waldemar (2009): Kooperation von Schule und Jugendhilfe: Die Gesamtstruktur. In: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-22.
- Kultusministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2015): RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Unterrichtsbeginn, Verteilung der Wochenstunden, Fünf-Tage-Woche, Klassenarbeiten und Hausaufgaben an allgemeinbildenden Schulen, https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/12-63Nr3-Hausaufgaben_Fuenf-Tage-Woche_Klassenarbeiten_Hausaufgaben.pdf (Zugriff: 07. Mai 2019).
- Liegemann, Anke (2011): „Ich war sehr traurig, ich wollte ja nicht wechseln!“ Was Schüler über ihre Schulformwechsel denken. In: Friedrich Jahresheft XXIX, S. 40-41.
- Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 384-401.
- LWL-Landesjugendamt Westfalen (Hrsg.) (2009): Steigerung der Wirksamkeit intensiver ambulanter erzieherischer Hilfen (SPFH). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes, https://www.lwl.org/lja-download/datei-download2/LJA/erzhilf/Familie/kinderschutz/ksmat/1298458437_0/49.pdf (Zugriff: 16. Mai 2019).
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Gresch, Cornelia/McElvany, Nele (Hrsg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsfor-

- Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2014): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, Wiesbaden: Springer VS.
- Mangold, Katharina/Rein, Angela (2014): Formale Bildung als Ressource für Care Leaver in Übergängen ins Erwachsensein? In: Forum Erziehungshilfen 20, Nr. 3, S. 141-146.
- Mangold, Katharina/Schröer, Wolfgang (2014): Ambivalente Bildung. Prekäre Bewältigungslagen in der Lebenslage Student_in. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 9, Nr. 4, S. 435-449.
- Matzner, Andreas (2014): Kooperation. In: Düring, Diana/Krause, Hans-Ullrich/Peters, Friedhelm/Rätz, Regina/Rosenbauer, Nicole/Vollhase, Matthias (Hrsg.): Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung, Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen, S. 193-200.
- Maykus, Stephan (2003): Heimerziehung und Schule. Zur Notwendigkeit ihres Zusammenwirkens als Antwort auf die lebensweltliche Bewältigungsthematik Jugendlicher in stationärer Erziehungshilfe. In: Gabriel, Thomas/Winkler, Michael (Hrsg.): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven, München: Reinhardt, S. 126-138.
- Maykus, Stephan (2009): Neue Perspektiven für Kooperation. Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-55.
- Maykus, Stephan (2013): Jugendarbeit und Schule. In: Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 262-292.
- Maykus, Stephan (2015): Bildungslandschaften zwischen Subjektbezug, Organisationslogik und kommunalem Raum. In: Coelen, Thomas/Heinrich, Anna J./Million, Angela (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 223-232.
- Meyer, Christine/Oelkers, Nina (2018): Soziale Arbeit mit Familien. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung, Wiesbaden: Springer VS, S. 151-168.
- Miethe, Ingrid (2013): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 927-937.
- Moroni, Sandra/Dumont, Hanna/Trautwein, Ulrich (2016): Empirische Arbeit: Keine Hausaufgaben ohne Streit? Eine empirische Untersuchung zu Prädiktoren von Streit wegen Hausaufgaben. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 63, Nr. 2, S. 107-121.
- Müller, Heinz (2012): Heimerziehung und Bildungsgerechtigkeit. In: Forum Erziehungshilfen 18, Nr. 3, S. 141-145.
- Neyland, Daniel (2008): Organizational ethnography, Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: SAGE Publications.
- Niemann, Mareke (2014): Transformation und Reproduktion in den Orientierungen von Jugendlichen auf Schule beim Schulformabstieg in die Hauptschule. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-T./Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung, Wiesbaden: Springer VS, S. 350-367.
- Nieswandt, Martina (2014): Hausaufgaben yapmak, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nüsken, Dirk (2009): Zur Bildungshaltigkeit der Hilfen zur Erziehung. Die Wahrnehmung von Bildungsprozessen durch Nutzerinnen und Nutzer der Hilfen für junge Volljährige. In: Hast, Jürgen/Nüsken, Dirk/Rieken, Gerald/Schlippert, Herbert/Zipperle, Mirjana (Hrsg.): Heimerziehung und Bildung. Gegenwart gestalten – auf Ungewissheit vorbereiten, Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag, S. 78-99.
- O'Higgins, Aoife/Sebba, Judy/Luke, Nikki (2015): What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review, Oxford: Rees Centre.

- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Paasch, Daniel (2014): Familiäre Lebensbedingungen und Schulerfolg. Lässt sich bei sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern ein Einfluss von protektiven Faktoren auf die Schulleistungen und die Schulkarriere feststellen? Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Pecora, Peter J./Kessler, Ronald C./O'Brien, Kirk/White, Catherine R./Williams, Jason/Hiripi, Eva/English, Diana/White, James/Herrick, Mary A. (2006): Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: Results from the Northwest Foster Care Alumni Study. In: Children and Youth Services Review 28, Nr. 12, S. 1459-1481.
- Petrat, Anke/van Santen, Eric (2010): Welche Faktoren beeinflussen die Entstehung von Hilfekarrieren? Eine Übersicht internationaler empirischer Befunde. In: Forum Erziehungshilfen 16, Nr. 4, S. 238-243.
- Planungsgruppe PETRA (1980): Studien zur Heimerziehung, Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.
- Pothmann, Jens (2007): ‚Bildungsverlierer‘ – eine Herausforderung für die Heimerziehung. Schulbesuch von 12- bis 17-Jährigen in Heimen und betreuten Wohnformen. In: Forum Erziehungshilfen 13, Nr. 3, S. 179-188.
- Pothmann, Jens/Tabel, Agathe (2016): HzE trifft Regeleinrichtung. Schule als Ort von erzieherischen Hilfen und Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII. In: Forum Erziehungshilfen 21, Nr. 3, 139-143.
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, Thomas (2007): Fremdunterbringung und gesellschaftlicher Wandel. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS Kinderdorf e. V. (Hrsg.): Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe? München: Sozialpädagogisches Institut im SOS Kinderdorf e. V., S. 8-39.
- Richter, Martina (2013): Die Sichtbarmachung des Familialen. Gesprächspraktiken in der Sozialpädagogischen Familienhilfe, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rothe, Marga (2013): Sozialpädagogische Familien- und Erziehungshilfe. Eine Handlungsanleitung, 7. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schröer, Wolfgang (2011): Sich an der Lebenslage Jugend orientieren! Ein Aufruf an die Kinder- und Jugendhilfe, die Entgrenzung von Jugend wahrzunehmen. In: Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.): Fertig sein mit 18? München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf, S. 6-21.
- Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert (2018): Kinder- und Jugendhilfe. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung, Wiesbaden: Springer VS, S. 115-131.
- Schulze-Krüdener, Jörgen/Homfeldt, Hans Günther (2013): Elternarbeit in der Heimerziehung. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christoff (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartner-schaften. Praxisbuch zur Elternarbeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 250-258.
- Schwabe, Mathias (2005): Methoden der Hilfeplanung. Zielentwicklung, Moderation und Aushandlung, Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.
- Schwemmer, Hilmar (1980): Was Hausaufgaben anrichten. Von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgabenschule unserer Zeit, Paderborn: Schöningh.
- Sebba, Judy/Berridge, David/Luke, Nikki/Fletcher, John/Bell, Karen/Strand, Steve/Thomas, Sally/Sinclair, Ian/O'Higgins, Aoife (2015): The Educational Progress of Looked After Children in England: Linking Care and Educational Data, Oxford/Bristol: Rees Centre/University of Bristol.
- Siebold, Susanne (2013): Der Übergang von der Grund- in die Sekundarschule bei Kindern in Heimen. Erste Ergebnisse zu ihren Orientierungen in Bezug auf die Schulfindung. In: Siebold, Susanne/Schneider, Edina/Busse, Susann/Sandring, Sabine/Schipping, Anne (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs, Wiesbaden: Springer VS.

- Standop, Jutta (2013): Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Statistisches Bundesamt (2017): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige, Familienorientierte Hilfen (§§ 27, 31 SGB VIII) 2015, https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/_inhalt.html (Zugriff: 25. April 2019).
- Statistisches Bundesamt (2018): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige; Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform 2016, https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/_inhalt.html (Zugriff: 25. April 2019).
- Stein, Mike (1994): Leaving Care, Education and Career Trajectories. In: Oxford Review of Education 20, Nr. 3, S. 349-360.
- Stein, Mike (2008): Resilience and Young People Leaving Care. In: Child Care in Practice 14, Nr. 1, S. 35-44.
- Strahl, Benjamin (2019): Heimerziehung als Chance? Erfolgreiche Schulverläufe im Kontext von stationären Erziehungshilfen, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Strauss, Anselm L. (2004): Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In: Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte, Konstanz: UVK, S. 427-452.
- Susteck, Herbert (1992): Die Funktionen der Hausaufgaben. In: Pädagogische Welt 46, Nr. 7, S. 319-323.
- Täubig, Vicki (2011): Lokale Bildungslandschaften – Governance zwischen Schule und Jugendhilfe zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit? In: Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem, Münster: Waxmann, S. 219-228.
- Täubig, Vicki (2015): Ganztagschule und Bildungslandschaften. In: Coelen, Thomas/Heinrich, Anna J./Million, Angela (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 191-200.
- Thole, Werner (2010): Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Königter, Stefan (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-38.
- Thurau, Holger (1993): Hausaufgabenbetreuung in sozialpädagogischen Institutionen. Eine empirische Untersuchung in Tagesgruppen, Frankfurt am Main/Berlin: Lang.
- Tillmann, Angela (2018): Erziehungshilfen im Kontext der Digitalisierung: Herausforderungen und Aufgaben. In: Forum Erziehungshilfen 24, Nr. 3, S. 135-140.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2008): Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-39.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf (2003): Was lange währt, wird nicht immer gut. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 17, Nr. 3/4, S. 199-209.
- Trede, Wolfgang (2014): Was sind erzieherische Hilfen? In: Krause, Hans-U./Peters, Friedhelm (Hrsg.): Grundwissen Erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen, 4. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 15-36.
- Treptow, Rainer (2012): Bildungsprozesse im Feld der Heimerziehung: Partizipation, Transparenz, Weltbezüge. In: Forum Erziehungshilfen 18, Nr. 3, S. 132-135.

- Urban-Stahl, Ulrike (2015): „Hausbesuch“ oder „Heimsuchung“? Ambivalenzen eines klassischen Settings der Arbeit in Familien. In: Fegter, Susann/Heite, Catrin/Mierendorff, Johanna/Richter, Martina (Hrsg.): Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. Neue Praxis Sonderheft 12, S. 171-182.
- Walther, Andreas/Hof, Christiane/Meuth, Miriam (2014): Vermittlung und Aneignung in Lebenslauf und Biographie. Perspektiven einer Pädagogik der Übergänge. In: Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 218-240.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröder, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 23-43.
- Warton, Pamela M. (2001): The Forgotten Voices in Homework: Views of Students. In: Educational Psychologist 36, Nr. 3, S. 155-165.
- Wild, Elke/Yotyodying, Sittipan (2012): Studying at home: With whom and in which way? Homework practices and conflicts in the family. In: Richter, Martina/Andresen, Sabine (Hrsg.): The Politicization of Parenthood. Shifting private and public responsibilities in education and child rearing, Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer, S. 165-180.
- Wolf, Klaus (2015): Sozialpädagogische Interventionen in Familien, 2. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Zeller, Maren (2012): Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Zeller, Maren/Königter, Stefan (2013): Übergänge in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Schröder, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 568-588.

Über die Autorinnen



Helena Kliche

Helena Kliche ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendhilfe, Bildungsungleichheit, Hausaufgaben sowie schulisches Lernen und Üben.



Prof.'in Dr. Vicki Täubig

Vicki Täubig hat die Juniorprofessur für Informelles Lernen im Kindes- und Jugendalter an der Universität Siegen inne. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Kinder- und Jugendhilfe, Jugend, Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowie Fluchtmigration.

Das Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW)

Das Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW) wurde mit Unterstützung des für Wissenschaft zuständigen Ministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen im September 2014 als eigenständiger, gemeinnütziger Verein mit Sitz in Düsseldorf gegründet. Aufgabe und Ziel des FGW ist es, in Zeiten unübersichtlicher sozialer und ökonomischer Veränderungen neue interdisziplinäre Impulse zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung zu geben und politische Gestaltungsoptionen für die Gewährleistung sozialer Teilhabe in einer sozial integrierten Gesellschaft zu entwickeln. Durch die Organisation innovativer Dialogformate und die Förderung zukunftsorientierter Forschungsprojekte will das Forschungsinstitut die Vernetzung von Wissenschaft, Politik und zivilgesellschaftlichen Akteur_innen vorantreiben und den zielgruppengerechten Transfer neuer Forschungsergebnisse gewährleisten.

Weitere Informationen zum FGW finden Sie unter: www.fgw-nrw.de

Der Themenbereich „Vorbeugende Sozialpolitik“

Vorbeugende Sozialpolitik zielt darauf ab, die Entstehung und Verfestigung sozialer Problemlagen durch wirkungsorientierte Interventionen, den Aufbau von „Präventionsketten“ und eine bessere Verzahnung der Regelsysteme nach Möglichkeit bereits im Vorfeld zu verhindern, anstatt die daraus resultierenden Defizite nachträglich zu kompensieren. Zentrale Aufgabe des Themenbereichs „Vorbeugende Sozialpolitik“ des FGW ist es, das in den verschiedenen Handlungsfeldern vorhandene Handlungs- und Erfahrungswissen systematisch zu bündeln und aufzubereiten, die konkreten Spannungsfelder und Dilemmata zu analysieren, innerhalb derer sich vorbeugende Sozialpolitik bewegt, und die Ergebnisse dieser Arbeit in einen fruchtbaren Dialog zwischen Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft einzuspeisen. Durch die Förderung kleinerer und größerer Forschungsprojekte sowie durch geeignete Dialogformate will der Themenbereich dazu beitragen, für die verschiedenen beteiligten Akteure und Professionen eine gesicherte Wissensgrundlage und einen gemeinsamen Orientierungs- und Bezugsrahmen zu schaffen.

Weitere Informationen zum Profil und zu den aktuellen Aktivitäten des Themenbereichs finden Sie unter:

www.fgw-nrw.de/sozialpolitik
